

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Факультет социокультурных коммуникаций

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ
И ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
МИРЕ**

Сборник материалов
международной научно-практической конференции

Минск, 23 – 24 октября 2015 г.

Минск
«Издательский центр БГУ»
2015

УДК
ББК

Рекомендовано
Советом факультета социокультурных коммуникаций
21 сентября 2015 г. протокол № 1

Рецензенты:

Л.Л. Плыгавка, директор Центра белорусского языка, литературы и этнокультуры Литовского эдукологического университета, доктор филологии, отличник образования Республики Беларусь;

Д.Г. Богушевич, профессор кафедры истории и грамматики английского языка УО «Минский государственный лингвистический университет», доктор филологических наук, профессор

Под редакцией

О.И. Уланович, доц. каф. теории и практики перевода факультета социокультурных коммуникаций БГУ, кандид. психол. наук, доцента

Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23 – 24 окт. 2015 г. / под. ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2015. – 164 с.

В сборнике освещаются различные стороны взаимоотношений языка, культуры, ментальности; рассматривается феномен языковой личности в разнообразии речевых практик (межличностное и профессиональное общение, дискурс, литературное творчество, перевод); представлена специфика языкового кодирования мира в различных лингвокультурах; анализируются современные технологии реализации образовательного процесса в аспекте формирования речевых компетенций учащихся.

Адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, студентам.

Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов.

ISBN

УДК
ББК
© БГУ, 2015

РАЗДЕЛ 1

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИСКУРСА

Василина В.Н.

Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ БЛАГОДАРНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Благодарность представляет собой выражение признательности за совершенное или запланированное действие, добро, внимание, услугу.

Пропозициональным содержанием речевого акта благодарности является уже выполненное действие адресата, которое должно быть бенефактивно для говорящего, и говорящий должен в это верить [4, с. 62].

Важным условием успешности при реализации речевого акта благодарности является условие искренности, вербализирующее интуицию, что адресант только тогда должен благодарить адресата, когда он находится в определенном эмоциональном состоянии, а именно в состоянии благодарности [4, с. 63].

Речевые акты благодарности проявляют способность к прагматическому варьированию, т. е. способность реализовывать несколько иллокутивных сил. По мнению О.С. Скаланчук, они могут сочетать прагматическое значение:

- 1) благодарности и извинения: *"I haven't thanked you for saving me"*;
- 2) благодарности и просьбы: *"I'd appreciate it if you'd spend the night at our palace"*;
- 3) благодарности и подтверждения согласия: *"I think it might be a nice additional touch. Of course if the committee feels..."*, *"No, no, we are most than grateful, I think we're, most agreed then"* [2, с. 8].

И.В. Чарикова выделяет следующие типичные речевые акты благодарности в англоязычном дискурсе [5, с. 7]:

- 1) реакция на разнообразные положительные поступки людей, как, например, получение подарка: *"That's simply gorgeous. **Thank you very much.** That's the most amazing present ever"*; признательность за оказанную услугу и предложение помочь: *"Would you like some help with that?"*, *"**Thank you**"*; благодарность за гостеприимство или ответ на нее: *"**Thank you very much for a lovely dinner.** We really enjoyed the afternoon"*, *"You are welcome. **Thank you for coming**"*;

2) вежливый способ принятия предложения или отказа от него: *"Many thanks for inviting me to your dinner party, Mrs. Gray, but I'm afraid I won't be able to come because of a previous commitment"*;

3) побуждение к совершению и прекращению какого-либо действия: *"Thank you for shopping at Elma's General Store. I hope you come back sometime"*;

4) выражение извинения за причиненное беспокойство: *"Thanks a million. Sorry I needed it back in such a rush"*.

Информативная формула собственно перформативных высказываний, выражающих благодарность, в развернутом виде может быть представлена как *I thank you for...*

Основная эксплицитная речевая стратегия благодарности включает стереотипные средства – прямые речевые акты, выражающие иллюкутивную силу благодарности. К ней относятся такие лексико-семантические структуры, как высказывание признательности (*I'm grateful, I'm thankful*), высказывание желания поблагодарить (*I want to thank you for..., I want to express my gratitude for...*), просьба о разрешении поблагодарить (*Let me thank you for...*), высказывание положительной оценки совершенного поступка и чувства долга перед «объектом благодарения» (*I appreciate your..., I'm obliged for...*) и собственно осуществление, предложение и констатация благодарности (*Thank you, Thanks, I thank my...*).

Следует отметить, что носители английского языка благодарят чаще, экспрессивнее и более многословно, чем русские. Англоязычные речевые формулы благодарности часто являются формальным маркером вежливости, их основное прагматическое значение заключается в поддержании гармонии между участниками общения. В англоязычном дискурсе используются разнообразные формулы, в которых благодарность усилена при помощи различных интенсификаторов: *thank you very much / thank you so much / thank you so very much / thank you ever so much / thank you awfully / thanks a lot / many thanks / a million thanks*. Для усиления данных реплик в речи могут употребляться следующие выражения: *I am very (so) appreciative / I really appreciate it / I can't tell you how much I appreciate this / I don't know how I can thank you enough / I have no words to express my gratitude / I can't find words to express my thanks* и др. [1, с. 343]. Формулы благодарности также усиливаются оценочными репликами в адрес адресата и комплиментами, которые чаще всего содержат прямую оценку качеств собеседника: *You're being extremely kind / It's so nice / kind of you / It's most kind of you / That's terribly kind*.

Варьирование способов реализации речевых актов благодарности обусловлено варьированием репрезентации его иллокутивной и пропозициональной составляющих. При этом иллокутивный компонент высказываний определяется, прежде всего, наличием элементов, указывающих на адресанта и адресата.

Как указывает И.И. Токарева, благодарение как социально-нейтральный ритуальный стереотип распределяется по степени формализованности общения и с увеличением социальной дистанции увеличивает объем формулы [3, с. 161]. В американском общении стереотипизировано более широкое применение действия «благодарение» в обиходных ситуациях в публичной сфере. При этом проявляется преобладание ритуального стереотипа благодарения у стороны, предоставляющей услуги (продавец, клерк, библиотекарь, администратор...); необязательность благодарения в семейном общении и в академической среде.

В межкультурной коммуникации следует учитывать то, что в английской коммуникативной культуре благодарность – часто употребляемый знак внимания по отношению к собеседнику, знак выражения расположения и уважения.

Литература

1. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
2. Скаланчук, О.С. Засоби реалізації ввічливості в сучасній англійській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О.С. Скаланчук; Національний університет ім. Тараса Шевченка. – Київ, 1995. – 23 с.
3. Токарева, И.И. Этнолингвистика и этнография общения: монография / И.И. Токарева. – 2-е изд.; под ред. Ф.А. Литвина. – Минск, МГЛУ, 2001. – 244 с.
4. Трофимова, Н.А. Штрихи к портретам социативных речевых актов / Н.А. Трофимова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Сер. Гуманитарные и общественные науки. – 2007. – № 8 (34). – С. 61-74.
5. Чарікова, І.В. Варіативність інтонаційної моделі висловлення-подяки у мовленнєвій комунікації (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англійського діалогічного мовлення): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / І.В. Чарікова; Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2007. – 24 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ВЕДЕНИЯ ДИСКУРСА В ИНТЕРНЕТ ИЗДАНИИ

Задача средств массовой информации – выстраивать коммуникацию между обществом и различными социальными институтами. При помощи СМИ большое количество людей одновременно получает актуальную информацию, формируя массовую аудиторию и общественное мнение. Чем эффективнее СМИ воздействует на читателя, зрителя, слушателя, тем успешнее становится сам источник информации.

Любое успешное СМИ пристально изучает свою реальную аудиторию, желая знать потребности, чтобы наиболее полно удовлетворить ее запросы. Для этого службы маркетинга СМИ заказывают социологическим службам исследования аудитории, тщательно выстраивают систему обратной связи. В газете – это письма читателей, на телевидении – прямые линии с телезрителями, на радио – звонки в эфир радиослушателей, различные конкурсы в прямом эфире.

До прихода интернета в нашу жизнь обратная связь СМИ с аудиторией была нестабильной. С развитием интернет СМИ возможности обратной связи расширились. Интернет СМИ обладают свойствами мультимедийности, интерактивности, гипертекстуальности [1, с. 50]. Основными способами использования интерактивных возможностей сети в интернет СМИ являются: комментарии после опубликованного материала, баннеры на страницы данного СМИ в социальных сетях.

Нами проведено исследование интернет СМИ за период с января 2012 г. по август 2015 г. на предмет использования интерактивных свойств интернет СМИ. Всего проанализировано 300 публикаций, из генеральной совокупности интернет СМИ в ограниченную выборку вошли наиболее рейтинговые по посещаемости американские, российские, республиканские интернет издания, не имеющие печатных версий: The Huffington post (<http://www.huffingtonpost.com>), Drudge Report (<http://www.drudgereport.com/>), Gazeta.ru (<http://www.gazeta.ru/>), ИА РИА-новости (<http://ria.ru/>), ИА Татар-информ (<http://www.tatar-inform.ru>), «Бизнес online» (<http://www.business-gazeta.ru>). Методом случайной выборки из нескольких номеров интернет-издания (обновление информации в течение одного дня) на сайте каждого из шести интернет СМИ было отобрано 50 материалов.

Интерактивные свойства интернет СМИ Татарстана активно используются в комментариях к интервью в издании «Бизнес online». Раздел «Персона» ориентирован на беседу с представителями малого и среднего бизнеса Республики Татарстан. Во всех интервью в разделе «Персона», кроме интервью, опубликованных на правах рекламы, присутствуют комментарии. Более того, читательская аудитория разворачивает полемику, критикует товар или услугу предпринимателя, обвиняет в использовании административного ресурса. Наиболее обсуждаемым стал материал *Айдар Исмаилов, «Пятое колесо»: «Все родилось в момент краха»*: интервью с владельцем сети шиномонтажа вызвало 84 комментария, активную полемику [2] На втором месте по интенсивности обратной связи с читателем является материал *Зульфия Хашимова, дизайн-студия «АРТЭГО»: «Самая дорогая отделка квартиры в Казани обошлась в 14 миллионов рублей»* [3]: Интервью с владелицей дизайн-студии вызвало 76 критических комментариев.

Российские интернет СМИ уступают американским в использовании интерактивных возможностей информационных ресурсов. Российские интернет издания Gazeta.ru, ИА РИА-новости, ИА Татар-информ не включают техническую функцию для размещения комментария на самом сайте газеты, но есть баннеры социальных сетей, позволяющие разместить комментарий. Отказ от двусторонней модели коммуникации, на наш взгляд, отрицательно сказывается на увеличении посещаемости данных интернет изданий.

Американские издания The Huffington post, Drudge Report активно используют интерактивные возможности интернет среды. 82,5% материалов на сайтах данных изданий содержат комментарии читателей. На страницах The Huffington post представлены возможности комментирования публикации на самом сайте газеты и в социальных сетях.

Интерактивные возможности интернет издания с точки зрения направленности действий участников коммуникационного процесса исследователи М.М. Лукина и И.Д. Фомичева подразделяют на четыре вида: от одного к одному, от одного ко многим, от многих к одному, от многих ко многим [1, с. 80].

Для анализа интерактивных возможностей интернет издания с точки зрения направленности действий участников коммуникационного процесса мы выбрали материал деловой электронной газеты Татарстана «Бизнес online», в котором было представлено 84 комментария [4]. Публикация посвящена встрече группы жителей Авиастроительного района г. Казани с главой администрации района для обсуждения вопроса реконструкции парка «Крылья Советов».

70 комментариев мы отнесли к виду «один ко многим». Как правило, формат такого комментария – мнение активного читателя о проблеме или личный призыв к действию:

Комментарий 1: *«Действительно общедоступный парк из-за «Рубина» сильно уменьшился... Плохие традиции в нашем городе, из-за большого спорта простые граждане только теряют возможность погулять среди деревьев».*

Комментарий 2: *«Ленина трогать нельзя, мы не бандеровцы!»* (о сносе памятника Ленину в парке).

15 комментариев в данной публикации можно отнести к виду «один к одному». Как правило, это спор между двумя читателями, имеющими разные точки зрения на поднимаемые в публикации проблемы:

Комментарий 1: *«По-моему от собак меньше вреда, чем от выпивших в парке»* [4].

Комментарий 2: *«Если бы хозяева следили за пометом своих собак, убрали бы его, тогда ноль претензий».*

Таким образом, можно сделать вывод, что российские интернет СМИ, в целом, уступают американским в использовании интерактивных возможностей интернета. Анализ интерактивных возможностей интернет издания с точки зрения направленности действий участников коммуникационного процесса выявил, что наиболее популярным видом интерактивного интернет-обращения является формат «от одного ко многим»: читатель использует интерактивные возможности интернет издания как шанс высказаться по актуальной проблеме. Формируя обращение в формате «от одного к одному», читатель спорит с другим читателем, имеющим иную точку зрения на поднятую журналистом в обсуждаемом материале проблему.

Литература

1. Лукина, М.М., Фомичева И.Д. СМИ в пространстве Интернета: Учеб. пособие / М.М. Лукина, И.Д. Фомичева. – М.: Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – 87 с.
2. Айдар Исмагилов «Пятое колесо»: «Все родилось в момент краха» // Деловая электронная газета Татарстана «Бизнес online», 17.01.2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.business-gazeta.ru/article/73148/>. – Дата доступа: 14.08.2015.
3. Зульфия Хашимова, дизайн-студия «АРТЭГО»: «Самая дорогая отделка квартиры в Казани обошлась в 14 миллионов рублей» // Деловая электронная газета Татарстана «Бизнес online» 17.09.2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.business-gazeta.ru/article/66344/> – Дата доступа: 14.08.2015.
4. Иван Скрябин «Парк «Крылья Советов»: остановите экспансию «Рубина»! // Деловая электронная газета Татарстана «Бизнес online» 18.08.2015.

Зинина О.А.

Минский государственный лингвистический университет, Минск

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛИТКОРРЕКТНЫХ ЭВФЕМИЗМОВ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Исследование текстов политической тематики, размещенных на сайте президента США <http://www.whitehouse.gov>, показало, что политкорректная лексика представлена словами-эвфемизмами (16%), аббревиатурами (1%) и словосочетаниями (74%), из которых:

68% являются простыми словосочетаниями (*disadvantaged youth, special children, undocumented people, low-income neighborhoods*). Преобладание простых конструкций опровергает распространенное мнение о том, что политкорректность загромождает язык и речь сложными, неудобопроизносимыми конструкциями;

32% представляют собой сложные словосочетания (*immigrants in an unauthorized status, people with criminal records, people of limited means*). Их «многословность» способствует увеличению эвфемистичности высказывания.

Преобладающее большинство политкорректной лексики – именные словосочетания с существительным в роли главного слова (92% от общего количества словосочетаний): *the right to choose* ‘право женщины на аборт’, *an intoxicated driver* ‘водитель, находящийся за рулем в нетрезвом состоянии’, *senior citizens* ‘пожилые граждане’. Можно сделать вывод, что политически корректные эвфемизмы служат больше для обозначения каких-либо явлений действительности, наименований предметов, чем описания действий.

Глагольные словосочетания составляют всего 7% от общего количества эвфемистичных выражений: *to lose life, to fall* ‘умереть’, *to be on disability* ‘получать пособие по инвалидности’, *to pressure* ‘пытать’.

Слова-эвфемизмы составляют 24% фактического материала. К ним относятся такие политкорректные лексемы как *firefighter(s), crewmate(s), ethnicities, the decision (abortion), misdemeanor(s), offender(s)*.

С точки зрения частичечной принадлежности эвфемизмы могут быть представлены практически любой частью речи: существительным (нарицательным: *treat* ‘взятка’, *growth* ‘новообразование’ и собственным: *Nick* ‘дьявол’), прилагательным (*yellow* ‘трусливый’, *soft*

‘глупый’), причастием (*foxed* ‘пьяный’, *shelved* ‘безработный’), глаголом (*to fall* ‘умереть’, *to pressure* ‘пытать’), местоимением или сочетанием местоимений (*something* ‘опьяняющий напиток или вещество’, *this and that* ‘отправление естественных потребностей’).

Количество политкорректных аббревиатур-эвфемизмов совсем незначительно – 1%: *VISTA* ‘Volunteers in Service To America’, *DWI* ‘Driving While Intoxicated’, *D and C* ‘аборт’, *ESN* ‘ниже нормального уровня развития’, *BIB* ‘большой размер одежды’.

Проведенное исследование показало, что в большинстве случаев политкорректные эвфемизмы представляют собой трансоминации, т. е. то же значение передается при помощи других, более приемлемых с той или иной точки зрения слов. Рассмотрим наиболее частотные способы их образования.

На долю семантических сдвигов приходится 86%. Наиболее продуктивный из них – описательный перифраз (30%). Например, политически некорректное слово *poor* представлено целым рядом эвфемистических эквивалентов – *low-income*, *low-wage people*, *families of modest economic means*, *people of limited means*, *those most in need*, *those in substantial need*. Дальнейшими примерами могут послужить политкорректные эвфемизмы, затрагивающие сферы состояния здоровья и различных болезней, преступлений, гражданского состояния: *insanity* – *mental health challenge*, *death-sick* – *terminally ill*, *illegals* – *immigrants in an unauthorized status*.

Таким образом, описательный перифраз, распределяя значение некорректной лексической единицы на некоторое количество сходных по семантике слов, значительно снижает категоричность высказывания.

Другим продуктивным способом образования политически корректных эвфемизмов является генерализация, увеличивающая референциальную неопределенность высказывания (17%). Наиболее подверженными ей оказались эвфемизмы, направленные на исключение дискриминации по половому признаку. Анализ показал, что гендерно маркированная сема *man / men* заменяется словами с более общим значением, включающим представителей как мужской, так и женской части населения. К ним относятся *person(s)*, *human being(s)*, *humankind*, *member(s)*, *mate(s)*, *individual(s)* и названия различных профессий: *service members*, *guard members*, *firefighters*, *rescue squads*, *crewmates*, *law enforcement officer*.

Столь же продуктивным способом является, согласно нашему исследованию, использование синонимических замен (17%). В качестве таковых выступают слова-синонимы, которые имеют более положительную коннотацию. Например, *offense* ‘crime’, *disadvantaged*

‘poor’, *passing* ‘death’, *guest worker* ‘immigrant’, *gay* ‘homosexual’, *fencing* ‘barrier’.

На долю более редких способов образования (метафора, метонимия, эллипсис) приходится в общей сложности не более 9% от общего числа политкорректных эвфемизмов, что, тем не менее, не умаляет их значимости. Здесь примерами могут служить *economically crippled* (метафора); *civil rights groups, undocumented* (метонимия); *terminal victims, choice for women* (эллипсис).

К семантическим способам образования также можно отнести сужение значения (4%) – это образование эвфемизмов с более узким значением. Так, слово *assistance* ‘помощь’, приобретает в контексте политической корректности более узкое, специализированное значение ‘финансовой поддержки’.

I went through the process of applying for government assistance through the Women, Infants and Children program I believe that good jobs should be the priority – jobs that will lead toward financial independence and break the intergenerational cycle of dependency on public assistance.

Морфологические способы эвфемизации, выявленные в результате нашего анализа (аббревиация, аффиксация, словосложение) отвечают за относительно небольшой процент политически корректной лексики (9%). Надо отметить, что аффиксация, не являясь самым частотным способом образования, важна, тем не менее, с точки зрения пополнения эвфемистического словаря неологизмами, отражающими как новые реалии, как, например *pro-choice* ‘выступающий за право женщин на аборт’, так и новое отношение людей к известным реалиям, например *ageful* ‘в возрасте’.

При всем многообразии отмеченных особенностей семантических и структурных способов эвфемизации, важно подчеркнуть, что она может представлять собой многоступенчатую структуру и состоять из целой цепочки семантических и структурных процессов, например, описательный перифраз + аффиксация, например *lower-income Americans* ‘малоимущие американцы’ или словосложение + аффиксация *garbologist (garbage collector)* ‘мусорщик’.

Следует отметить, что нередко для создания политкорректной лексики используются компоненты *challenged (physically, vertically challenged), impaired (visually impaired), different(ly) (differently abled), people who / with / of / in ... (people who test positive for HIV / AIDS, who live below the poverty line; veterans with PTSD, students with disabilities; people of color, of faith; those in need, in all colors).*

ПОФРАГМЕНТНОЕ РАССМОТРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Идея пофрагментного рассмотрения денотативного пространства получила освещение в ряде научных направлений лингвистики, литературы, истории, философии и др.

Так, Н. Л. Максимова выделяет композиционный прием – фрагментацию, предполагающую «выделение из художественного целого обособленных, достаточно самостоятельных единиц (фрагментов) текста, которые предоставляют тексту возможность трансформироваться, т. е. ... достаточно ‘безболезненно’ встраивать в текст, или выделять из текста отдельные фрагменты, помещать одну законченную литературную форму в другую или извлекать одну из другой в соответствии с определенными художественными задачами» [2, с. 91]. Данный принцип, характеризующий литературу постмодернизма, позволял автору «подобным образом «составлять», «склеивать» мозаичную действительность» [4, с. 243].

В рамках данной статьи предлагается заострить внимание на функционировании в профессиональном дискурсе именно терминологических единиц, которые содержат знания о фрагментах отображаемой профессиональной действительности.

Центральным для данной работы является понятие *терминологической фрагментации*, под которым понимается метод анализа профессионального дискурса путем разделения изучаемой области в целом, либо научного текста по выбранной проблематике, в частности, на «терминологические фрагменты» с целью их дальнейшего детального рассмотрения. Поэтому предлагается осуществлять изучение денотативного содержания и прагматики профессионального дискурса, анализируя терминологические фрагменты в диахронии и синхронии методом *непрерывной разнонаправленной фрагментации* для создания полной картины выбранной предметной области (терминосочетание «непрерывная разнонаправленная фрагментация» впервые употреблено Т. Никишиной в отношении фрагментации в художественном тексте – см. выше) [3, с. 49].

Соответственно, фрагментация профессионального дискурса и его результирующей формы – текста может быть нацелена на выделение в дискурсе / тексте фрагментов, организованных вокруг некоторого термина или включающих такой термин и определенным образом

интегрированных в целостное речевое произведение. Такой вид фрагментации отражает ту существенную роль в организации содержания и профилировании информации в тексте, которую играют специальные термины. Поэтому фрагмент специального текста, в котором зафиксирован термин, номинирующий объект профессиональной действительности, может называться терминологическим или даже термиоцентрическим. *Терминологический фрагмент* может содержать минимальный достаточный контекст, реализующий когнитивно-эвристический потенциал термина.

Понятие «минимальный достаточный контекст» [1, с. 18] в некоторой мере раскрывает содержание текстового фрагмента, выделяемого в целях лингвистического анализа входящих в него единиц, в том числе терминов. Внешняя форма такого фрагмента при адекватной интерпретации позволяет реконструировать отражаемую в нем предметную ситуацию, когнитивную ситуацию, влияющую на выбор говорящим той или иной лексико-грамматической формы, а также прагматическую ситуацию, объясняющую выбор данной формы исходя из коммуникативных интенций говорящего, условий коммуникации, ролевых отношений между ее субъектами, между ними и действительностью и др. параметров.

В процессе подобного анализа в терминологическом фрагменте могут быть выделены такие его составляющие, как собственно термин, субъект (тот, кто вводит или использует термин), стратегия использования термина (вводится впервые, широко используется, является общепринятым или имеет варианты – синонимы, кореферентные номинации и т. п.), наличие или отсутствие во фрагменте отнесения к области науки, дефиниции и оценочной характеристики (удобный, понятный, важный, блестящий, неудачный и т. п.).

Рассмотренные таким образом фрагменты соотносятся с отображаемыми познавательными процессами и позволяют делать выводы о содержании актуализируемого в них и включающем их тексте знания, условиях и мотивах его экспликации.

Используемый в качестве единицы анализа фрагмент обладает свойствами: «минимальный», т. е. не несущий излишней громоздкости, равный одному предложению как минимальной коммуникативной единице, и при этом «достаточный» для полной реконструкции когнитивной и прагматической ситуации. Можно привести краткие и относительно завершённые контексты с синхроническим толкованием термина в прагматических целях: сообщить реципиенту новый для него

смысл: *Biodiversität ist das Fachwort für die biologische Vielfalt; Layout: das ist das Fachwort für das Aussehen der Zeitung* [5].

Недостаточность контекста ярко проявляется при наличии во фрагменте местоименных компонентов, анафорически отсылающих к предшествующему вербальному контексту, который также должен быть включен в анализируемый терминологический фрагмент. В следующих примерах недостаточно информации о том, о каком денотате или другом термине идет речь: *US-Forscher haben für dieses Phänomen schon ein neues Fachwort erfunden: die «Cyberhondrie»; Freies Arbeiten heißt das Fachwort dazu; Ein anderer Terminus wäre «taktische Medien» oder allgemeiner «Internetaktivismus»* [5].

В ряде подобных случаев минимальный достаточный контекст, позволяющий однозначно дефинировать термин, может требовать включения в терминологический фрагмент отрезков текстов большого объема или даже дискурсивного события в целом.

Оценочные характеристики терминов, казалось бы, противоречащие их лингвистическому статусу, вводятся во фрагмент посредством оценочных предикатов и атрибутов: *Die Wissenschaft packt diesen Vorgang verschämt in den schillernden Terminus «Intertextualität»* [5].

Очевидна прагматическая нагруженность приведенного высказывания, несомненное неодобрение говорящим упоминаемого употребления термина в неясном без дополнительного контекста смысле. Авторская позиция в форме отношения к термину и его дефинициям выявляется в ряде микроориентиров, обладающих «скрытой прагматикой» типа: «Достаточно знать, что скрывается за термином...», «Принято называть это термином...», «Иногда можно брать термин в более общем смысле», «Не кажется ли Вам, что этот термин неудачно дефинирован?» и т. п. Подобные высказывания более характерны для устного профессионального дискурса.

Таким образом, метод фрагментирования или фрагментации дискурса / текста, положительно зарекомендовавший себя в целом ряде разноаспектных лингвистических исследований, может быть успешно применен в сфере профессионального дискурса для исследования живого функционирования специальной терминологии как его органической части. В этом случае он позволяет выявить особенности структурирования информации в научном дискурсе / тексте и описать целый ряд его когнитивно-семантических и прагматических свойств.

Литература

1. Галич, Г.Г. Когнитивные стратегии и языковые структуры: монография / Г.Г. Галич. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. – 232 с.

2. Максимова, Н.Л. Фрагментация как композиционный прием в прозе Артема Веселого / Н.Л. Максимова // Вестник Череповецкого государственного университета, 2013. – № 3. – Т. 1. – С. 91-93.
3. Никишина, Т. Работа фрагментации в художественном тексте / Т. Никишина // Новый филологический вестник, 2013. – № 3 (26). – С. 49-61.
4. Пономарева, Е.В. Стратегия художественного синтеза в русской новеллистике 1920-х годов / Е.В. Пономарева. – Челябинск, 2006. – 452 с.
5. Deutscher Wortschatz-Portal der Universität Leipzig. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: wortschatz.uni-leipzig.de. – Дата доступа: 15.05.2015.

Лапунова О.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ПОЛИФОНИЧНОСТЬ ФРАНЦУЗСКОГО НОВОСТНОГО ТЕЛЕВИЗИОННОГО БЛОКА

Телевизионная речь обладает всеми признаками дискурса, если ее рассматривать как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [1, с. 136]. Экстралингвистические составляющие предопределяют композиционную структуру телевизионного сообщения и выбор языковых средств и приемов. В числе экстралингвистических факторов, которые определяют языковые особенности телевизионного дискурса, главенствующая роль принадлежит прагматической установке. Это объясняется тем, что теледискурс является средством воздействия на сознание людей с целью формирования определенного общественного мнения.

Выделение отдельных телевизионных жанров и внутрижанровая дифференциация телевизионного дискурса обусловлены разнообразием прагматических целей и задач, решаемых авторами телесообщения. Прагматическая установка автора сообщения, меняющаяся в зависимости от коммуникативной ситуации, определяет вариативность выбора языковых средств и дискурсивных приемов. Данные положения относятся и к информационным телевизионным жанрам и, в частности, к новостному телевизионному дискурсу.

В соответствии с содержанием *концепции интегрированной прагматики* О. Дюкро [2] прагматическая ситуация включает среди прочих такие компоненты, как *говорящий*, *самовысказывание*, имеющее определенное значение, *состояние дел*, о которых говорят, *тот, кому говорят*, и *контекст*, в рамках которого говорят. В дискурсе телевизионных новостей смысл высказывания (или дискурсивного фрагмента) не является предвидимым только на основании значения использованного

предложения, а предопределяется окружением, в котором употребляется высказывание, так как именно окружение устанавливает референцию дейктических выражений и отражает прагматическую интенцию субъекта речи.

Выражение отношения к событию осуществляется репортером посредством использования дискурсивного приема полифонии (распределение говорящим субъектом дискурсивных актов¹ в дискурсе, а также организация им своих и чужих точек зрения² в отдельном высказывании [2]). Прием полифонии в новостном теледискурсе представлен двумя видами – полисубъектной и моносубъектной полифонией. Полисубъектный дискурс приобретает полифонический характер за счет смены дискурсивного статуса говорящих субъектов в соответствии с типом, способом получения информации и наличием / отсутствием оценки. Моносубъектная полифония создается за счет 1) включения в дискурс от третьего лица высказывания от первого лица и / или модального оператора; 2) трансформации чужого слова с персонифицированным субъектом; использования неперсонифицированного субъекта; 3) использования отрицательных конструкций. Например:

(1) Репортер (в кадре): *Il y a seize ans les Talbot ont quittés leur Angleterre natale pour s'installer dans les Cévennes. La **perfide** administration ne raccorde pas les Talbot au transformateur du village, car elle ne fait pas preuve d'un peu de souplesse,... **oui, souplesse, le mot est bien choisi.***

Свидетель / участник события (Madame Talbot): *Le grand réseau est loin? – Non, il n'est pas loin. Adrian démarre le groupe électrogène situé au fond du jardin. Parce que si j'ai les bougies qui coulent... A mon avis, **c'est... c'est triste, la situation est sans issue.***

Свидетель / участник события (Lucien Affortit, maire de la ville): *L'administration **peut** raccorder les Talbot au transformateur du village...*

Репортер (за кадром): *L'administration **ne peut pas** raccorder les Talbot au transformateur du village, **parce qu'il est impossible de le faire.** Quinze mille euros, c'est le prix du transformateur nécessaire pour*

¹ Дискурсивный акт представляет собой речевой блок (цепочку речевых актов одного говорящего субъекта), в котором взаимодействуют разные иллокутивные силы с разными прагматическими значениями [2].

² Имплиcitный «голос» Другого, идентифицировать который помогают дейктики (эгоцентрические слова) [2; 3].

*raccorder la ligne à moyenne tension au foyer. Mais c'est facile: le transformateur est situé près de leur maison.*³

В дискурсивном фрагменте (1) репортер (в кадре) характеризует позицию местных коммунальных служб как предосудительную и достойную порицания, используя моносубъектную полифонию: повтор существительного *souplesse* ‘уступчивость’ и оценочное слово *la perfide administration* ‘коварная администрация’. Голос свидетеля / участника расщепляется: одновременно описывая ситуацию от третьего лица, он посредством языковых средств выражения моносубъектной полифонии в эмоциональной форме (*c'est ... c'est triste* ‘это ... это грустно’) от первого лица выражает оценку сложившейся ситуации, которую он считает ‘безвыходной’ (*sans issue*). Свидетель / участник события (мэр города) высказывает (алетическое) предположение (*l'administration peut* ‘может’) относительно проведения электричества в дом семьи Тальбо.

Репортер (за кадром) противопоставляет точку зрения свидетеля / участника события (*peut* ‘может’) и собственную точку зрения (*ne peut pas ... parce qu'il est impossible* ‘не может ... потому, что это невозможно’). Оценка поведения местных властей выражается репортером посредством оценочного прилагательного *facile* ‘легко’: в дом *легко* провести электричество, так как трансформатор находится рядом.

Таким образом, во французском новостном телевизионном дискурсе различие прагматических установок авторов сообщения определяет выбор говорящими субъектами языковых средств и приемов, к числу которых относится дискурсивный прием полифонии (введение дискурсивных актов в структуру новостного блока и точек зрения

³ (1) Репортер (в кадре): Шестнадцать лет назад семья Тальбо покинула родную Англию и обосновалась в Севернах. **Коварная** администрация не подключает семью Тальбо к деревенскому трансформатору, так как не хочет проявить даже незначительную гибкость... **Да, слово «гибкость» тут очень кстати.**

Свидетель / участник события (мадам Тальбо): Потому что у меня плохие свечи, и они текут... С моей точки зрения, **это... это грустно**, ситуация **безвыходная**.

Свидетель / участник события (Люсьен Аффорти, мэр города): Четырнадцать тысяч евро – это стоимость трансформатора, необходимого для подключения семьи к линии электропередачи. Администрация **не может** подключить семью Тальбо к деревенскому трансформатору...

Репортер (за кадром): Администрация **не может** подключить семью Тальбо к деревенскому трансформатору, **хотя** сделать это **легко**: трансформатор расположен возле их дома (перевод наш – О. Л.).

в отдельном высказывании). Использование языковой составляющей для реализации прагматических задач в телевизионном новостном дискурсе представляется интересным направлением исследования, способным дать более полное представление о возможностях языка как средства психологического и интеллектуального воздействия.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь; под общ. ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая рос. энцикл., 1990. – С. 136-137.
2. Ducrot, O. Logique, structure, énonciation / O. Ducrot. – Paris: Minuit, 1998. – 292 p.
3. Nølle, H. Types d'êtres discursifs dans la ScaPoLine / H. Nølle // Langue française, № 164. – Paris: Larousse, 2009. – P. 61-97.

Левонюк Л.Е.

Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Брест

ДИСКУРС КАК АКТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАМЕРЕНИЙ, ВЫРАЖЕННЫХ В ТЕКСТЕ, В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В последнее время одной из важнейших проблем педагогики высшей школы является подготовка специалиста, способного к эффективному деловому иноязычному общению. Критерием эффективности коммуникации является не столько понимание или беглая речь, сколько продуктивность, нацеленность на практический эффект, достижение взаимовыгодных результатов.

Коммуникация трактуется нами как текстовая деятельность, в которой стратегия достижения коммуникативной интенции является, с одной стороны, когнитивным действием, детерминированным фоновыми знаниями, а с другой – коммуникативным, поскольку, находя воплощение в языковых формах, направлена на достижение коммуникативно значимого результата в процессе общения.

С позиций психолингвистики под текстовой деятельностью или собственно текстом может пониматься элементарная единица дискурса. Так В.В. Красных трактует текст как составляющую дискурса, которая обладает всеми особенностями, характерными для коммуникативного акта. Текст может трактоваться и как «средство динамического взаимодействия коммуникантов», следовательно, за термином «текст» закрепляется функция фиксации речевого общения. Таким образом, текст понимается не только как речевое произведение, обладающее

структурно-смысловым единством, но и как лингвистический компонент дискурса, фиксирующий речевое общение.

В этой связи особенно важным для нас является высказывание М.М. Бахтина, назвавшего текст «первичной деятельностью и исходной точкой всякой гуманитарной дисциплины». М.М. Бахтин приходит к заключению, что сущностью текста является способность к «субъективному отражению объективного мира» [2, с. 485].

Однако понятие дискурса и неразрывно связанный с ним термин «текст» претерпели немало изменений в последние годы. В настоящее время большинство лингвистов уже не отождествляют понятия «текст» и «дискурс». Один из основоположников исследования дискурса, Т.А. ванн Дейк выдвинул идею его «прагматического понимания». Настоящая концепция предлагает определение дискурса как особого коммуникативного события, как «сложного единства языковой формы, знания и действия» [3, с. 259]. Автор последовательно проводит мысль о том, что понимание общего смысла высказывания может быть недостаточным для того, чтобы определить его коммуникативную направленность. Сказанное позволяет сделать вывод, что исследование дискурса неизбежно связано с теорией речевых актов, в которой актуализация предложения рассматривается как форма проявления преимущественно межличностных отношений [3, с. 320].

Таким образом, на современном этапе развития языкознания дискурс понимается как текст, погруженный в ситуацию общения. Дискурс может быть определен как «связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», а также как «речь, погруженная в жизнь» [1, с. 136].

В современной французской лингвистике при изучении текста большое значение отводится дискурсу. Так, для Д. Менгено дискурс неразрывно связан с текстом. В более поздней работе исследователь утверждает, что при анализе дискурса определяющую роль играет установление жанра того или иного дискурса, который «чаще всего определяется из ситуативных критериев» [5, с. 108].

В современной лингводидактике понимание дискурса связано с рассмотрением иноязычных текстов как продуктов иной культуры, отражающих особенности картины мира носителей изучаемого языка. Дискурс понимается как образец реализации коммуникативных намерений в определенной ситуации общения (в нашем случае делового общения). Особенно полным нам представляется определение Н.В. Елухиной: «дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралин-

лингвистическими факторами, т. е. коммуникативным контекстом и условиями общения» [4, с. 10].

Однако, несмотря на все разнообразие определений дискурса, принципиально важной на наш взгляд является главенствующая точка зрения о том, что дискурс представляет собой различные виды актуализации текста в событийном плане, всегда связанного с ситуацией повседневного или делового общения. В отличие от текста, собственно дискурс содержит как вербальные, так и невербальные элементы. Помимо представленного базовым феноменом лингвистического компонента – текстом, дискурс включает в себя и экстралингвистический компонент.

Таким образом, под текстом мы понимаем лингвистический компонент дискурса, обладающий структурно-смысловым единством и фиксирующий речевое общение, а дискурс определяем как базовый текст в совокупности с экстралингвистическими факторами. Данная система терминов позволяет, на наш взгляд, говорить о дискурсе как о реализации коммуникативных намерений в различных ситуациях повседневного и делового общения. Поэтому мы считаем, что в соответствии с тремя этапами формирования навыка устного делового общения (ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный) в последовательности представления учебного материала также можно выделить три этапа: перцептивный, репродуктивный и продуктивный.

На первом этапе студентам предъявляются несколько дискурсов с различными коммуникативными намерениями, соответствующие профессиональной сфере их будущей деятельности. Цель первого этапа заключается в ознакомлении студентов с проблематикой и лексико-грамматической спецификой обсуждаемого вопроса. Реализации цели способствуют упражнения на восприятие, понимание и извлечение необходимой информации.

Второй этап предполагает работу в рамках условно-речевых упражнений. Целью данного этапа является активизация лексико-грамматических явлений и дальнейшее формирование фоновых знаний социокультурного и собственно делового характера. В завершении данного этапа студентам предлагаются упражнения на трансформацию исходного дискурса в соответствии с ситуациями делового общения, рассмотренными на первом этапе.

Третий этап представляет собой итоговую стадию формирования умений воспринимать и продуцировать устно-речевые сообщения в различных ситуациях делового общения. Содержательная сторона комплекса упражнений на данном этапе представлена ролевыми играми.

Как показало экспериментальное использование предложенной методики в практике обучения навыкам устного делового общения студентов первых курсов неязыковых специальностей университета на занятиях по французскому языку, понимание дискурса как реализации коммуникативных намерений в различных ситуациях повседневного и делового общения, рассмотренное нами в данной статье, оказывается весьма продуктивным для практики преподавания иностранного языка.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
2. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин // Литературно-художественные статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 473-500.
3. Дейк, Т.А. ван Язык, познание, коммуникация: пер. с англ. / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 336 с.
4. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-13.
5. Maingueneau, D. Retour sur une catégorie : le genre. Texte et discours : catégories pour l'analyse / D. Maingueneau. – Dijon: ÉDITIONS Universitaires de Dijon, 2004. – P. 107-118.

Миронова Н.И.

Московский государственный университет, Москва

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ РЕАКЦИИ НА РАЗНЫЕ КОНФЛИКТОГЕНЫ

Дискурс в условиях конфликта определяется действием разных конфликтогенов. Конфликтогенами называют слова, действия (или бездействие), которые способны привести к конфликту. Часто на конфликтоген отвечают еще более сильным конфликтогеном (закон эскалации конфликтогенов), но возможна и противоположная реакция – «благожелательный посыл». К данной категории относятся такие реакции, как вежливый ответ, улыбка, проявление внимания, сочувствие, уважительное отношение, похвала, комплимент и т. п.

Большинство конфликтогенов можно отнести к одному из следующих пяти типов: стремление к превосходству; проявление агрессивности; проявление эгоизма; нарушение правил; неблагоприятное стечение обстоятельств. Конфликтогены различают по характеру (явный – скрытый) и силе (сильный – слабый) [4, с. 242-253].

Целью нашего исследования явилось определение гендерных особенностей вербальной реакции на разные по типу, характеру и силе конфликтогены. В статье представлены результаты пилотажного эксперимента, проведенного в московских вузах в 2013–2015 гг.

Описание эксперимента. Участниками нашего пилотажного эксперимента стали 130 студентов различных московских вузов: 65 представителей женского и 65 мужского пола в возрасте от 17 до 26 лет. Все они постоянно (или долгое время) проживают на территории России, и русский язык для них является родным. Респонденты отвечали на вопросы анкеты, в которой были отражены 6 повседневных ситуаций («Транспорт», «Столовая», «Пожилая женщина», «Гардеробщица», «Соцопрос», «Приятель»). Предлагалось выбрать один из пяти вариантов ответа, соответствующих ситуациям и составляющих своеобразную шкалу. На одном полюсе помещался отказ от коммуникации (вариант 1), на другом полюсе – агрессивное физическое действие (вариант 5). Между ними располагались: вежливый ответ (вариант 2) с формальным показателем вежливости (*пожалуйста; извините; нельзя ли*); нейтральный ответ (вариант 3 – *Не нужно проходить без очереди!*); грубый ответ (вариант 4) с формальным показателем грубости (инвективой). Студентам предлагалось выбрать тот вариант ответа, который соответствовал их обычному, наиболее частому поведению в подобной ситуации. Для уменьшения влияния на ответы так называемой «социальной желательности» соблюдалась анонимность. Здесь мы приводим для примера только одну из ситуаций, полностью анкета представлена в [3].

Ситуация 6. *Вам с приятелем поручили подготовить презентацию. Вы разделили материал пополам и договорились в нужное время сделать совместный доклад, но приятель на занятие не пришел, не предупредив Вас, и Вы получили неудовлетворительную оценку.*

□ Вы ничего ему не говорите (возможно, бросив на него презрительный взгляд).

□ Вы говорите: «Пожалуйста, объясни, почему ты не пришел на занятие?».

□ Вы говорите: «Ты меня очень подвел, друзья так не поступают!».

□ Вы говорите: «Ты (инвектива), ну кто так делает, у меня теперь из-за тебя двойка!».

□ Прекращаете все отношения с ним (возможно, высказав ему все, что Вы о нем думаете).

Обсуждение результатов и выводы. Ответы респондентов были разделены на три группы: ответ № 1 (двусмысленный); ответ № 2 + ответ № 3 («зона вежливости (ЗВ)»); ответ № 4 + ответ № 5 («зона

грубости (ЗГ)). Ответы в «зоне вежливости» демонстрировали тактику бесконфликтного поведения, избегания конфликта, а ответы в «зоне грубости», наоборот, способствовали эскалации конфликта. Ответ № 1 был амбивалентен, он мог привести как к эскалации конфликта, так и к его затуханию, поскольку допускал использование невербальных средств – показателей агрессии. Это, например, презрительный взгляд, раздувающиеся ноздри, сдвинутые к переносице брови, усмешка и др. Даже отказ от коммуникации мог рассматриваться как проявление скрытой агрессии.

Было установлено, что московские студенты обоего пола в ситуации случайного конфликта чаще выбирали неагрессивную модель поведения, ведущую не к эскалации, а к затуханию конфликта (ответов в ЗВ было 56.3%, а в ЗГ – 13.6%). При этом студентки оказались более миролюбивыми. Они выбирали вежливый или нейтральный ответ в 7.3 раза чаще, чем грубый, а студенты – только в 2.7 раза чаще.

Количество ответов в ЗВ у студенток, в отличие от студентов, по всем ситуациям превалировало над количеством ответов в ЗГ, и в некоторых случаях значительно (по ситуации «Соцопрос» соотношение ЗВ : ЗГ составило 54.4). А у молодых людей мужского пола по одной из ситуаций («Приятель») количество ответов в ЗГ превысило количество ответов в ЗВ.

Нами была установлена корреляция характера (явный – скрытый) и силы (сильный – слабый) конфликтогена с соотношением количества ответов в «зоне вежливости» и в «зоне грубости», и здесь тоже проявились гендерные различия. А вот тип конфликтогена на выбор ответа повлиял лишь косвенно, в силу связи с характером конфликтогена (явный – скрытый) и его силой (сильный – слабый).

В случае явного сильного конфликтогена отношение ЗВ : ЗГ было не очень велико. В среднем по ситуациям с таким конфликтогеном («Транспорт», «Пожилая женщина») оно составило у мужчин 4.1, а у женщин – 6.4. А в случае скрытого слабого конфликтогена отношение ЗВ : ЗГ значительно увеличивалось. В среднем по ситуациям с подобным конфликтогеном («Соцопрос», «Гардеробщица») отношение ЗВ : ЗГ составило у мужчин 13.0, а у женщин – 36.9, т. е. наблюдались гендерные различия.

Гендерные особенности были обнаружены и в частоте использования определенного варианта ответа. Абсолютно во всех ситуациях студенты мужского пола значительно чаще использовали вариант ответа № 4, содержащий инвективу: у них таких ответов (в сумме по всем ситуациям) 14.6%, а у студенток – только 4.9%. Особенно ярко это проявилось в ситуации «Приятель», единственной

ситуации, по которой у студентов мужского пола количество ответов в ЗГ (56.9%) превысило количество ответов в ЗВ (38.5%). При этом из 56.9% ответов 52.3% составил ответ № 4. Но этот факт не дает нам права утверждать, что студенты более агрессивны, чем студентки, поскольку функции инвективы отличаются большим разнообразием. Это и установление / поддержание контакта, и манифестация отношения «свой» из категории «свой-чужой» [1], и особенности молодежного (мужского) сленга, и языковая игра и пр. У студенток и в этой ситуации количество ответов в ЗВ превысило количество ответов в ЗГ.

Итак, можно сделать вывод о том, что особенности вербального поведения в ситуации конфликта зависят от типа, характера и силы конфликтогена, а также от особенностей конкретной коммуникативной ситуации (субъективных и объективных ее параметров) [2, с. 95-113]. Гендер коммуниканта также влияет на степень агрессивности поведения в конфликте: при случайном конфликте у студенток больше реакций на конфликтоген в «зоне вежливости». Кроме того, в ситуации со скрытым слабым конфликтогеном они чаще, чем студенты, предпочитают ответы, ведущие к затуханию конфликта.

Литература

1. Жельвис, В.И. Инвективная агрессия в ряду эмотивных средств / В.И Жельвис // Социальная психоллингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 278-334.
2. Миронова, Н.И. Отражение характеристик коммуниканта в речевом поведении (когнитивный анализ) / Н.И. Миронова. – М: Флинта: Наука, 2008. – 312 с.
3. Миронова, Н.И. Является ли речевая агрессия нормой общения? / Н.И. Миронова // Психология общения и доверия: методология, теория, практика: Материалы междунар. конф., 6-7 нояб 2014 г. – М.: УРАО, 2014. – С. 738-742.
4. Шейнов, В.П. Искусство управлять людьми / В.П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2004. – 512 с.

Піваварчык Т.А.

Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт ім. Я. Купалы, Гродна

ПЕРАКЛЮЧЭННЕ КОДАЎ У ПОЛІЛІНГВАЛЬНАЙ ПРАСТОРАХ СУЧАСНАЙ РАЁННАЙ ГАЗЕТЫ

Адным з актуальных аспектаў полілінгвізму ў сродках сучаснай медыйнай камунікацыі з'яўляецца пераключэнне кодаў – усвядомлены, матываваны пераход камуніканта з адной мовы на іншую ў залежнасці

ад змены ўмоў камунікацыі і з пэўнай камунікатыўнай мэтай у межах адной камунікатыўнай падзеі. У дачыненні да друкаванага масмедыя такой падзеяй будзем лічыць адзін нумар газеты, а камунікантам – зборны вобраз рэдакцыі газеты. У сучасных двухмоўных раённых газетах Рэспублікі Беларусь між- і ўнутрыфразовае пераклучэнне кодаў – з’ява тыповая і шматузроўневая, якая праяўляецца па-рознаму ў залежнасці ад інтра- і экстралінгвістычных фактараў выбару той ці іншай мовы. Так, сярод 17 раённых дзяржаўных выданняў Гродзенскай вобласці (даныя падаюцца па выніках аналізу 10 нумараў кожнай газеты, выдадзеных у 2014 г.) можна вызначыць чатыры асноўныя групы ў залежнасці ад ступені і характару выкарыстання беларускай і рускай моў на старонках газет.

Першая група – газеты, у якіх амаль усе матэрыялы друкуюцца на беларускай мове, за выключэннем адзінкавых аб’яў-віншаванняў і рэкламных модуляў; рэклама ў такіх выданнях у большасці падаецца на беларускай мове, што з’яўляецца вынікам перакладчыцкай дзейнасці супрацоўнікаў рэдакцыі (6 %: “Перамога”, Дзятлаўскі р-н). Другая група – газеты, у якіх беларуская мова пераважае і выкарыстоўваецца галоўным чынам для “ўласна журналісцкіх” публікацый; рускамоўнае афармленне атрымліваюць рэкламныя модулі, афіцыйныя і прыватныя аб’явы; інфармацыйныя матэрыялы ад органаў улады, кантролю, нагляду і інш. выходзяць на абедзвюх мовах; можна заўважыць, што ў такіх выданнях назіраецца даволі ўстойлівая стылёвая і жанравая замацаванасць моў (18 %: “Новае жыццё”, Навагрудскі р-н; “Дзянніца”, Шчучынскі р-н; “Астравецкая праўда”). Трэцяя група – газеты, у нумарах якіх руская мова часцей ужываецца, аднак роўнасць моў падкрэсліваецца суседствам матэрыялаў на абедзвюх мовах на першай, галоўнай, паласе выдання, адсутнасцю традыцыйнай залежнасці моўнага афармлення публікацый ад іх тэматыкі, жанру і аўтарства (35 %: “Зара над Нёманам”, Мастоўскі р-н; “Польмя”, Карэліцкі р-н; “Бераставіцкая газета”; “Праца”, Зэльвенскі р-н; “Светлы шлях”, Смаргонскі р-н; “Слоніміскі веснік”). Чацвёртая група – газеты, у якіх амаль усе матэрыялы друкуюцца на рускай мове, за выключэннем назвы газеты і выхадных даных, некаторых назваў рубрык або адзінкавых матэрыялаў (41 %: “Лідская газета”; “Наш час”, Ваўкавыскі р-н; “Іўеўскі край”; “Перспектива”, Гродзенскі р-н; “Свіслацкая газета”; “Ашмянскі веснік”; “Воранаўская газета”). Менавіта ў гэтай групе выданняў найбольш выразна адчуваюцца тэматычны і аўтарскі фактары выбару мовы: на беларускай мове выходзяць матэрыялы сацыяльнай, культурнай, адукацыйнай, краязнаўчай тэматыкі, а іх аўтарамі з’яўляюцца журналісты або супрацоўнікі ўстаноў культуры і адукацыі.

Выкажам здагадку, што на асаблівасці медыйнага білінгвізму ўплываюць тэрытарыяльныя, эканамічныя, этнакультурныя асаблівасці раёнаў. Так, больш шырокае выкарыстанне беларускай мовы назіраем у газетах, што выдаюцца ў раёнах, якія ў адпаведнасці са структурай вытворчасці можна назваць аграрнымі і ў якіх высокі працэнт сельскіх жыхароў, мае значэнне і нацыянальны склад насельніцтва. Так, у Дзятлаўскім раёне больш за 57 % складае сельскае насельніцтва, больш за 85 % жыхароў раёна аднеслі сябе да беларусаў, больш за 87 % назвалі роднай мовай беларускую, каля 70 % адзначылі, што размаўляюць па-беларуску дома. Адначасова можна сцвярджаць, што актыўныя кодавыя пераклучэнні на старонках газеты сведчаць аб існаванні ў рэдакцыі інфармацыйнай канцэпцыі, аб высокай камунікатыўнай культуры выдання і павазе да шырокай чытацкай аўдыторыі з яе рознымі сацыяльна-дэмаграфічнымі характарыстыкамі, бо ва ўмовах двухмоўя “механізм кодавых пераклучэнняў забяспечвае ўзаемаразуменне паміж людзьмі і адносную камфортнасць працэсу маўленчай камунікацыі” [2, с. 63].

Даволі тыповым міжфразавым пераклучэннем кодаў з’яўляецца сумяшчэнне беларускамоўных назваў “шапак”, рубрык і падрубрык і г. д. з рускамоўнымі матэрыяламі. У “Лідскай газеце” на першай паласе ўсе анонсы нумара даюцца на беларускай мове, пры тым што большасць матэрыялаў, да якіх спасылаюць чытача гэтыя анонсы, надрукаваныя на рускай мове. У “Новым жыцці” пад рубрыкай “Прадам” знаходзяцца падрубрыкі з беларускамоўнымі назвамі “Транспарт”, “Нерухомасць”, “Хатнія жывёлы і птушка” і г. д., а ўсе аб’явы даюцца выключна на рускай мове і часцей за ўсё ў вінавальным склоне як працяг назвы рубрыкі – і атрымліваецца двухмоўны сказ: “прадам”... “корову, 6 лет”, “швейную машину”, “комнату с балконом” і г. д. У “Свіслацкай газеце” на тэматычнай старонцы пад назвай “Навіны краіны і замежжа” – выключна рускамоўныя матэрыялы з агульным беларускамоўным подпісам “Па матэрыялах БелТА і рэспубліканскага друку”. Такія прыклады можна знайсці амаль у кожнай газеце, бо беларускамоўныя назвы пастаянных рубрык газет застаюцца нязменнымі з тых часоў, калі большасць матэрыялаў у раённых выданнях выходзіла на беларускай мове. Цікавым прыкладам міжфразавога пераклучэння кодаў у межах аднаго тэксту з’яўляюцца прыватныя аб’явы-віншаванні, прэзаічная частка якіх падаецца на беларускай, а вершаваная – на рускай мове, напрыклад: *Шаноўнага Вітольда Іванавіча Касілу сардэчна вініруем з 70-годдзем! Не важно, сколько лет прошло, / И дата круглая подкралась, / Пусть будет счастье и тепло, / Пусть навсегда отступит старость. <...> 3 павагай*

свацця, Дзіма і яго сям'я (Перамога. 05.11.2014. № 86). Такое двухмоўнае афармленне этыкетнага тэксту выразна падзяляе яго на дзве часткі: на беларускай мове – арыгінальныя словы аўтара аб'явы, на рускай – радкі з шырока распаўсюджанай у інтэрнэце “наіўнай славеснасці”.

Тыповым фактарам пераклучэння кодаў у раённай газеце становіцца жанравая прыналежнасць публікацыі. Руская мова пераважае ў матэрыялах даведачна-інфармацыйнага і рэкламнага характару, мастацка-публіцыстычныя творы атрымліваюць беларускамоўнае ўвасабленне. У “Новым жыцці”, “Працы”, “Астравецкай прайдзе” рознамоўнае афармленне маюць аб'явы этыкетнага характару: на беларускай мове надрукаваныя спачуванні з выпадку смерці, на рускай – падзякі і віншаванні. На старонках раённых газет сустракаюцца рубрыкі, у якіх падборкі матэрыялаў друкуюцца адначасова на рускай і беларускай мовах, а выбар мовы абумоўлены тэмай публікацыі і мовай крыніцы інфармацыі. Так, у рубрыцы “Ваўкавыскі інфармацыйны дзённік” (Наш час. № 73. 24.09.2014) размешчаны дзевяць заматак, з іх тры – на беларускай мове: аб'ява-запрашэнне да ўдзелу ў фестывалі і дзве інфармацыі аб парафіяльным фэсце і рэкалекцыях у мясцовых касцёлах. У той жа час пад рубрыкай “Абзац” у газеце “Наш час” заўсёды прапануецца падборка хранікальных заматак выключна на беларускай мове, зробленая па матэрыялах беларуска- і рускамоўных абласных, рэспубліканскіх, замежных выданняў. Журналіст не толькі пераапрацоўвае змест тэкстаў-першакрыніц, але і пры неабходнасці робіць іх пераклад. Безумоўна, на актыўнасць кодавых пераклучэнняў свой уплыў аказваюць і фактар неаднароднасці моўнай кампетэнцыі носьбітаў руска-беларускага білінгвізму, і фактар эканоміі маўленчых намаганняў, і фактар мовы паўсядзённага ўжытку. Пры змене мэтавай аўдыторыі выдання (арыентацыя на моладзь, ан-лайн версія газеты ў інтэрнэце, пашырэнне кола чытачоў-мігрантаў, маркетынгавыя фактары) рэдакцыя газеты вымушана ўлічваць патрабаванні ўзаемаразумення, якое сёння “патрабуе памяншэння моўнай разнастайнасці і распаўсюджвання буйных моў” [1, с. 1]. Такім чынам, сучасная раённая газета, якая друкуе матэрыялы на абедзвюх дзяржаўных мовах, адлюстроўвае сітуацыю двухмоўя, прымушае сваіх чытачоў у працэсе чытання нумару газеты да пераклучэння з рускай мовы на беларускую і наадварот, садзейнічае стэрэатыпізацыі ўяўленняў сваёй аўдыторыі аб функцыянальнай прызначанасці моў і аб ступені іх прэстыжнасці.

Літаратура

1. Алпатов, В.М. Двадцать лет спустя / В.М. Алпатов // Язык и общество в современной России и других странах: Материалы междунар. конф., Москва, 21-24 июня 2010 г.; редколл. В.А. Виноградов [отв. ред.], В.Ю. Михальченко и др. – М.: Институт языкознания РАН, 2010. – С. 1-5.
2. Крысин, Л.П. Кодовые переключения как компонент речевого поведения человека / Л.П. Крысин // Речевое общение: специализированный вестник. – Красноярск, 2000. – Вып. 3 (11). – С. 61-64.

Рябова А.Е.

*Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. психол. наук, доцент О.И. Уланович*

БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

Коммуникация – обширное и универсальное явление, изучением которого занимаются не только специалисты гуманитарного профиля, но и многие ученые в области естественных наук, поэтому существование различных трактовок вышеупомянутого понятия представляется вполне обоснованным и закономерным.

Согласно С.В. Борисневу, под коммуникацией следует понимать социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств [2, с. 14]. Однако следует учитывать и тот факт, что коммуникация представляет собой процесс передачи не только информационной составляющей, но и эмоционального, и интеллектуального содержания. Главной целью подобного процесса является обеспечение правильности понимания информации.

Рассматриваемая с позиции диалектики диалогичности М.М. Бахтина, коммуникация – это *диалог*, который органично «входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [1, с. 318]. Диалогическую природу сущего М.М. Бахтин определил следующим образом: «Жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь. <...> Каждая мысль и каждая жизнь вливаются в незавершенный диалог» [1, с. 318]. Диалогичность коммуникации воплощается и в функции адресата как *вектора развития сюжета* (в интерпретации диалогического пространства А.В. Логинова) [4, с. 50], и в *паритетных началах партнеров* при их переменной роли (в структуре идеального

диалога Т.Г.Винокур) [3, с. 85], и, бесспорно, в активной ответной позиции адресата по отношению к воспринимаемой информации (в диалогике взаимодействия М.М.Бахтина): «Всякое понимание чревато ответом и в той или иной форме обязательно его порождает <...>. Пассивное понимание значений слышимой речи – только абстрактный момент реального целостного активно ответного понимания» [1, с. 246].

Помимо интерактивного, активно ответного, интерпретирующего характера коммуникации обязательным условием ее успешности является также наличие предмета речи – того, относительно чего происходит обмен информацией между участниками коммуникативного акта.

Понятием «коммуникация» в более узком понимании термина можно охарактеризовать связи между людьми, вовлеченными в сферу бизнеса, возникающие в ходе их совместной деятельности, эффективность которой во многом зависит от качества и количества заключенных договоров, подписанных соглашений и прочих реализованных проектов.

Деловая коммуникация представляет собой такой вид общения, который жестко регламентируется определенными нормами и правилами, присущими какой-то конкретной социальной сфере и общественному институту, и который используется для непосредственного решения проблем и задач, возникающих в рамках данных образований, что аргументирует определение бизнес-коммуникации как формы институционального дискурса (общения в заданных рамках статусно-ролевых отношений).

Деловое общение обладает целым рядом отличий от видов коммуникаций, используемых людьми в их повседневной жизни, что детерминировано фактором институциональности. Так, например, деловая коммуникация продумывается и разрабатывается заранее, она планируется для достижения поставленных целей. Обсуждаемые темы не отличаются большой вариативностью, а их количество ограничено сугубо задачами конкретного диалога. Все используемые средства вербального и невербального общения должны подчиняться правилам поведения и этикетным нормам – институту.

Исходя из отмеченных особенностей коммуникации в сфере бизнеса, мы предлагаем рассматривать *бизнес-коммуникацию* как взаимодействие деловых партнеров, направленное на социально-административную организацию и оптимизацию предметной деятельности субъектов в деловой сфере, а также процессы информирования, администрирования и регулирования, способству-

ющие такой оптимизации. Исходя из этого определения, к текстам бизнес-коммуникации предлагается относить деловые переговоры и телефонные разговоры, совещания, дискуссию, полемику, деловые письма, деловые документы, аналитические статьи и пресс-релизы на деловую тематику.

Деловое общение предполагает, что его участники обладают определенными социальными статусами, которые и определяют манеру и нормы поведения людей. Данный вид коммуникации является средством, с помощью которого повышается эффективность работы организации, реализуются поставленные субъектами бизнеса цели, обеспечивается необходимый уровень взаимодействия с внутренними сотрудниками, деловыми партнерами, фирмами, потребителями, поставщиками, клиентами.

Бизнес-общение – это своего рода искусство, которое применяется в различных сферах и областях экономики, коммерции, права, администрирования, управления, политики и пр. Подобное искусство состоит в умении правильно вести беседы, переговоры, деловую переписку, в обладании всеми необходимыми знаниями и принципами подобного общения, его культуры, что крайне необходимо для установления партнерских отношений как между коллегами, так и между начальством и подчиненными. Успешность бизнес-коммуникации зависит от: 1) принципиального поддержания контакта всеми ее участниками вне зависимости от персональных симпатий и предпочтений, 2) наличия четко определенных предмета и цели общения, 3) следования нормам статусно-ролевого общения, соблюдения принципов бизнес-деонтологии и делового этикета. Важно также отметить, что особенности обстановки или ситуации также могут оказывать влияние на успешность общения, вызывая, например, смену коммуникантом стратегии поведения и манеры разговора.

Выбор стиля зависит от целого ряда факторов: статуса человека; целей, задач и коммуникативных намерений; особенностей складывающейся во время общения ситуации; индивидуальных особенностей участников взаимодействия; нравственно-этических и ценностных установок [5, с. 25]. Стиль общения ярко проявляется и в невербальном взаимодействии: во взгляде, тоне голоса, тональности речи, в занимаемой позе, жестах, мимике, дистанции и др.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимо наличие коммуникативной компетенции: знаний и умений относительно функций, средств и видов общения, основных его характеристик и особенностей, правил взаимодействия с другими

участниками, психологических методов оказания влияния, правил самопрезентации, способов достижения успеха и пр.

Значимым фактом развития бизнес-коммуникации является нарастающий процесс глобализации, интегрирующий мировое производство, бизнес, экономику и общение. Подобная интеграция в глобальном масштабе требует решения коммуникативных задач широкого спектра, тем самым деловой и бизнес диалог *выходит* за пределы собственно рыночных отношений и становится поставщиком основных моделей речевого поведения во всех сферах межкультурной коммуникации. Это актуализирует важность приведения социума к единому наднациональному стандарту делового взаимодействия и формированию в мировых языках интернационального «сегмента коммуникативного пространства, связанного с системой социальных отношений, получившей условное название ‘бизнес’» [6, с. 207-208].

Английский и русский языки являются, безусловно, лидерами в коммуникативном бизнес-пространстве и отмечены активными центростремительными процессами. Это порождает растущий интерес к «деловой словесности» во всем ее многообразии: освоению понятийного аппарата коммерческой деятельности, речевых стратегий и тактик, специфики жанров бизнес-документов. Значимость этих знаний и умений обнаруживается не только в плоскости успешной бизнес-деятельности, но и в плоскости обеспечения оптимального бизнес-посредничества через грамотное структурирование «филологической» составляющей бизнеса или, в терминологии С.А. Хватова, «логоса» [6]: т. е. деловой словесности для структурирования бизнес-текстов и перевода.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества; сост. С.Г. Бочаров / М.М. Бахтин – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бориснев, С.В. Социология коммуникации: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с.
3. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1997. – 172 с.
4. Логинов, А.В. Адресант и адресат в диалогическом пространстве / А.В. Логинов // Вестник МГОУ. Русская филология. – 2009. – № 2. – С. 49-54.
5. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учеб. пособие; 2-е изд. / А.П. Панфилова. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
6. Хватов, С.А. Слово и дело: бизнес-коммуникация в подготовке филолога-русиста / С.А. Хватов // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – Выпуск № 202. – / 2014. – С. 206-213.

КОГНИТИВНО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АМЕРИКАНСКОГО ИНАУГУРАЦИОННОГО ДИСКУРСА

Когнитивно-дискурсивная парадигма в лингвистических исследованиях постулирует безграничность информационно-диагностического потенциала средств и форм вербализации содержания сознания в качестве инструментов обнаружения социальных, национальных и политических доминант лингвокультуры. Изучение языкового арсенала в разнообразии форм дискурсивных практик позволяет обнаружить не только статические по своей природе социальные установки, формирующие социокультурно и исторически детерминированную ментальность, но и такие динамические образования, как, например, манипулятивные стратегии формирования определенных форм индивидуального и массового сознания, установок и убеждений.

Когнитивно-дискурсивная парадигма в лингвистике выдвигает в качестве объектов исследования *дискурс* – концептуализированное пространство, в котором формируются и действуют национальные языковые личности субъектов и объектов общественной жизни, и *концепты* – ментальные образования, отражающие и обобщающие человеческий опыт, с одной стороны, и задающие некоторую систему координат (ценностных доминант) для дальнейшего познания мира и ориентации в культуре, формах взаимодействия и социальных взаимоотношений, с другой стороны.

В центре нашего исследования *инаугурационный дискурс* как особая форма торжественного общения субъектов политики, характеризующаяся интегративной, декларативной и перформативной функциями, что не исключает, по нашему убеждению, реализации манипулятивных стратегий даже в контексте фатической целевой установки речи этого жанра, а именно, в контексте установки на поддержание чувства социальной солидарности. Тем самым исследование особенностей вербальной экспликации *концептов* в инаугурационном обращении, можно полагать, позволит выявить не только сами концепты – важнейшее средство категоризации и оценки политических феноменов, но и вербальный инструментарий манипулятивных стратегий в политическом общении – собственно область взаимопроникновения языка и политики.

Методической основой проведенного нами концептуального анализа инаугурационного обращения явилось принятие в качестве

аксиомы отмеченной А. Вежбицкой принципиальной возможности представления даже самого сложного концепта в виде определенной конфигурации элементарных смыслов, которые являются семантически неразделимыми и универсальными [1]. Отсюда любой концепт материально обнаруживается в языке и речи и может быть представлен как конечное (в речи) или бесконечное (в языке) множество языковых знаков, структурированная совокупность которых образует номинативное поле концепта. В качестве конкретно языковых средств вербализации концепта в речи предлагаем определить следующие вербальные элементы: прямые и производные, эксплицитные и имплицитные номинации концептов, единичные лексемы-репрезентанты и фразеосочетания, свободные словосочетания и синтагмы (семанτικο-синтаксические текстовые единицы, образуемые группой слов).

Материалом нашего экспериментального исследования явились два инаугурационных обращения американских президентов: 35-го президента Джона Фицджеральда Кеннеди и действующего 44-го президента США Барака Хусейна Обамы (2-ое инаугурационное обращение) [4; 5]. Материалы выступлений были подобраны с учетом их общественно-политической актуальности и важности в свете политических изменений.

Контекстуально-семантический анализ инаугурационной речи Б. Обамы (2013 г.), выявил 334 случая вербальной экспликации концептов в формате определенных текстовых элементов. Учет повторений (непосредственных или в виде дериваций) позволил сформировать корпус концептуальных текстовых элементов, равный 164 единицам, которые представлены в речи либо в единичном употреблении, либо от двух до нескольких десятков раз. Так, единично употребленными концептуальными текстовыми элементами являются: *'the vulnerable'* (репрезентирующий концепт «народ»), *'life's worst hazards'*, *'misfortune'* (репрезентирующие концепт «угроза») и др., тогда как частотность встречаемости, например, единицы *'we'* (репрезентирующей концептуальное триединство «президент-власть-народ»), составляет десятки раз: *Together, we resolved that a great nation must care for the vulnerable, and protect its people from life's worst hazards and misfortune* – 'Вместе мы решили, что великая нация должна заботиться об обездоленных и защищать свой народ от несчастий и ударов судьбы'.

Контекстуально-семантический анализ инаугурационной речи Дж. Кеннеди (1961 г.) позволил обнаружить 205 случаев вербальной экспликации концептов, формирующих корпус из 116 концептуальных

текстовых единиц, частично повторяющихся либо непосредственно, либо в виде дериваций.

Последующий концептуальный анализ всего массива концептуальных текстовых элементов инаугурационных выступлений Б. Обамы и Дж. Кеннеди и формирование номинативных полей концептов позволили выделить следующие ключевые концепты, эксплицируемые в речах: (1) концептуальное триединство «президент-власть-народ»; (2) триединство концептов «свобода-равенство-братство»; (3) концепт «перспектива»; (4) концепт «угроза»; (5) концепт «сила нации: ценности и приоритеты».

Замечено, что обе речи, существующие в разных исторических и политических контекстах и принадлежащие столь разным людям, демонстрируют поразительное единство как в отношении доминантных акцентов (*президент-власть-народ, перспектива, угроза, сила нации и т.д.*), так и в отношении степени репрезентативности концептов (по количественным показателям) и конфигурации их представленности в речи (симультанная встречаемость, параллелизм, оппозиция). Это позволяет с высокой степенью уверенности рассматривать указанные нами концепты в качестве дискурсообразующих в инаугурационном обращении.

Для вычисления индекса репрезентативности каждого концепта в концептуальной структуре каждой политической речи нами была использована формула индексирования концепта I (%): $I = n : N \times 100$, где n – количество концептуальных текстовых элементов (с учетом повторений и дериваций), составляющих номинативное поле конкретного концепта, N – общее количество концептуальных текстовых элементов в речи (334 и 205).

Результаты статистического анализа позволили сформировать когнитивную модель концептосферы инаугурационного обращения, выявить аксиологическое ядро концептосферы. Качественный контекстуально-семантический анализ обнаруживает механизм реализации ключевой *манипулятивной стратегии* фатического инаугурационного дискурса, понимаемой нами как определенная направленность речевого поведения в конкретной ситуации в интересах достижения цели коммуникации [3].

Итак, *концептосфера* инаугурационной речи имеет полевую структуру, органично объединяющую *ядро* (триединство «президент-власть-народ»), *заядерные элементы* (концепты «перспектива» и «угроза») и *периферийные элементы* (триединство «свобода-равенство-братство» и концепт «сила нации: ценности и приоритеты»). Особая конфигурация в речи выявленных базовых концептов

инаугурационного дискурса, а именно: (а) *симультанная встречаемость* («президент-власть-народ»), (б) *противопоставленность* («угроза» – «перспектива») и (в) *параллелизм* («свобода-равенство-братство», «ценности-приоритеты») формирует когнитивно-концептуальную модель инаугурационного дискурса.

Триединство концептов «президент-власть-народ» в речи Б. Обамы представлено в более чем 48% от общего количества текстовых единиц, эксплицирующих концепты в тексте. Репрезентативность этого концептуального триединства в речи Дж. Кеннеди – 43%, что не выявляет статистически значимой разницы. Статистика репрезентативности позволяет утверждать о дискурсной доминантности концептуального триединства «президент-власть-народ» в инаугурационной речи. Это вполне согласуется с результатами исследования Е.А. Моргун, утверждающей, что именно эти концепты в своих многочисленных пересечениях и в случаях совместной встречаемости в тексте формируют аксиологическую ценность инаугурационного обращения [2], а также выступает примером воплощения тактики *отождествления* и тактики *солидаризации* с адресатом, отмеченных в работе О.Н. Паршиной [3].

Б. Обама: (1) *Each time we gather* (концепт «народ») *to inaugurate a president* (концепт «президент»), *we bear witness to the enduring strength of our Constitution* (концепт «власть») – ‘Каждый раз, собираясь на инаугурацию президента, мы подтверждаем непреходящую силу нашей Конституции’.

Заядерными элементами выступают концепты «перспектива» и «угроза», суммарно представленные в более чем 29,4% в речи Б. Обамы и в количественной совокупности 27,2% в выступлении Дж. Кеннеди.

Б. Обама: (2) *‘We recognize that no matter how responsibly we live our lives, any one of us at any time may face a job loss, or a sudden illness, or a home swept away in a terrible storm* (концепт «угроза»). *The commitments we make to each other through Medicare and Medicaid and Social Security – these things do not sap our initiative, they strengthen us* (концепт «перспектива») – ‘Мы понимаем, что как бы ответственно мы ни жили, любой из нас может потерять работу, или внезапно заболеть, или лишиться крова после урагана. Наши обязательства друг перед другом в виде программ медицинского и социального страхования помогают нам справляться с подобными бедами, не теряя инициативности и укрепляясь духом’.

Дж. Кеннеди: (3) *And if a beachhead of cooperation may push back the jungle of suspicion* (концепт «угроза»), *let both sides join in creating a new*

endeavor, not a new balance of power, but a new world of law, where the strong are just and the weak secure and the peace preserved (концепт «перспектива») – ‘И, если новый принцип взаимодействия сумеет пробиться сквозь путы подозрительности, пусть обе стороны объединятся и попытаются создать не новый баланс сил, а новый устрой, где правит закон, где сильные – справедливы, а слабые – защищены, где царит мир’.

В контексте выступлений замечено, что концепт «перспектива» противопоставляется концепту «угроза», формируя *оппозиционное двуединство*. Исходя из универсального закона бытия «*тождество противоположностей*», который исторически рассматривается в социальных и политических процессах движущей силой прогресса, можно думать, что обнаруженная нами и столь явно присутствующая в инаугурационном обращении оппозиция «угроза» – «перспектива» выступает реализацией стратегии манипулирования – имплицитной установки на укрепление фундаментального чувства социальной солидарности и социального самосохранения граждан через метафорическое и аллюзивное воссоздание образов социальных угроз прошлого и / или настоящего, иногда будущего.

Б. Обама: (4) ‘*The path towards sustainable energy sources* (концепт «перспектива») *will be long and sometimes difficult* (концепт «угроза») – ‘Переход на возобновляемые источники энергии будет долгим и порой трудным’.

Дж. Кеннеди: (5) *Let all our neighbors know that we shall join with them to oppose aggression or subversion anywhere in the Americas* (концепт «угроза»). *And let every other power know that this Hemisphere intends to remain the master of its own house* (концепт «перспектива») – ‘Пусть все наши соседи знают, что мы придем им на помощь, дадим отпор агрессии и пресечем любую диверсионную деятельность на территории обеих Америк. И пусть все знают, что наше полушарие намерено оставаться хозяином в собственном доме.’

Таким образом, позиционирование перспектив развития страны (концепт «перспектив») в оппозиции с образами угроз прошлого, настоящего или будущего (концепт «угроза») выступает реализацией стратегии манипулирования, заключающейся в укреплении чувства социальной солидарности и самосохранения людей через эксплицитную или имплицитную актуализацию образов нависающей угрозы или имевшей ранее место опасности. В этом также проявляется свойство темпоральности инаугурационного выступления: имеет место смещение фокуса внимания: прошлое – настоящее – будущее.

Наименее репрезентативными являются: триединство «свобода-равенство-братство» и концепт «сила нации: ценности и приоритеты», представленные в пропорционально равном объеме в речи Б. Обамы (11,11% каждый) и в объеме 18% и 12% соответственно в выступлении Дж. Кеннеди. Эти две концептуальные структуры, можно полагать, играют соподчинительную роль, формируют периферию концептосферы инаугурационного обращения и находятся в отношениях **параллелизма** в речи.

Б. Обама: (6) *We hold these truths to be self-evident, that **all men are created equal** (концепт «равенство»), that they are endowed by their Creator with certain **unalienable rights**, that among these are **Life, Liberty, and the pursuit of Happiness** (концепты «свобода» и «равенство») – ‘Мы исходим из той самоочевидной истины, что все люди созданы равными и наделены их Творцом определенными неотъемлемыми правами, к числу которых относятся жизнь, свобода и стремление к счастью’.* Или: (7) *We recall that **what binds this nation together** (концепт «братство») **is not the colors of our skin or the tenets of our faith or the origins of our names** – ‘Мы помним, что нашу страну объединяет не цвет нашей кожи, не догматы нашей веры и не происхождение наших имен’.*

Дж. Кеннеди: (8) *To our sister republics south of our border (концепт «братство»), we offer a special pledge: to convert our good words into good deeds, in a new alliance for progress to assist free men and free governments (концепт «свобода») in casting off the chains of poverty – ‘Братским республикам к югу от наших границ мы даем особое обещание – претворить добрые слова в добрые дела, объединиться в новый союз во имя прогресса, чтобы помочь свободным людям и свободной власти сбросить оковы бедности’.* Или: (9) *And yet the same revolutionary **beliefs for which our forebears fought** (концепт «братство») are still at issue around the globe – the belief that **the rights of man come** not from the generosity of the state, but **from the hand of God** (концепт «равенство») – ‘Однако на всем земном шаре по-прежнему актуальна та революционная вера, за которую сражались наши отцы, – вера в то, что права даруются человеку не щедротами государства, но Божьей дланью’.*

Таким образом, концептуальная структура американского инаугурационного обращения, выявленная нами в результате анализа двух конкретных образцов дискурсивной практики, представляется конфигурацией:

(1) *дискурсообразующего ядра*, образованного симультанно представленным в речи концептуальным триединством «президент-

власть-народ», которое реализует тактику *отождествления* и тактику *солидаризации* с адресатом;

(2) *заядерных элементов* – оппозиционного двуединства «угроза» – «перспектива», воплощающего манипулятивную установку политического общения;

(3) *периферийных элементов* – концептов «свобода-равенство-братство» и «ценности-приоритеты», представленных в речи в отношениях параллелизма и формирующих общий контекст политического обращения.

Отмеченные сходства в концептуальных структурах проанализированных инаугурационных обращений американских президентов (Б. Обамы и Дж. Кеннеди) позволяют выдвинуть предположение о существовании универсальной когнитивно-концептуальной модели инаугурационной речи, которая, можно полагать, реализуется в любом инаугурационном обращении вне зависимости от политического контекста. Это в совокупности отражает идеологическую доктрину американского общества и ценностную составляющую института президентства, но не исключает возможности некоторой вариативности вербальной экспликации концептуальной модели в зависимости от исторической эпохи и социокультурно исторического контекста.

Литература

1. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 185 с.
2. Моргун, Е.А. Инаугурационный дискурс: понятийно-терминологические и когнитивно-прагматические основания (на материале инаугурационных речей американских президентов) / Е.А. Моргун // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Томбов: Грамота, 2009. – № 2 (4). – С. 192-194.
3. Паршина, О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты: Автореф. ... док. филол. наук: 10.02.01. – Саратов, 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/strategii-i-taktiki-rechevogo-povedeniya-sovremennoy-politicheskoy-elity-rossii>. – Дата доступа: 17.03.2014.
4. Kennedy, J.F. Inaugural Address, January 20, 1961 // The American Presidency Project. – [Электронный ресурс]. – Mode of access: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=8032>. – Date of access: 10.02.2014.
5. Obama, B. Inaugural Address by President Barack Obama, January 21, 2013 // The White House Office of the Press Secretary. – [Электронный ресурс]. – Mode of access: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama>. – Date of access: 10.02.2014.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПУБЛИЧНОГО ДИСКУРСА КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВИДА ОБЩЕНИЯ

В последние несколько десятилетий дискурсивный анализ утвердился в качестве доминирующего во всех направлениях лингвистической мысли. При анализе структуры отдельных высказываний, их прагматических функций и эффектов, а также психолингвистических характеристик проявляется деятельностный, функциональный подход. В рамках функционального подхода понятие «дискурс» трактуется как сложное коммуникативное явление, «которое включает в себя и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и процессах производства и восприятия сообщения» [5, с. 17].

Учитывая различные интерпретации дискурса, активно используемые в трудах отечественных и зарубежных исследователей [1; 4; 5], мы предлагаем вслед за С.И. Виноградовым определить понятие «дискурс» как «завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и /или других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения» [1, с. 139].

Исходя из вышеизложенного определения понятия «дискурс», есть основание считать, что релевантными признаками дискурса являются его *текстовая сущность* в сочетании с *прагматическими* и *социолингвистическими* параметрами. Таким образом, рассмотрение понятия «дискурс» в соотношении с категорией «текст» вводит дискурс в систему координат лингвистики текста, а под дискурсивным анализом понимают междисциплинарную область знания, предполагающую изучение текста с учетом всего арсенала средств из таких областей, как социолингвистика, психолингвистика, прагматическая лингвистика, теория речевых актов, лингвистика текста, лингвокультурология, стилистика, культура речи и т. д.

Типологизация дискурса на социолингвистических основаниях выделяет сферу публичного институционального дискурса, который совмещает черты, присущие *интерперсональному общению* и *средствам массовой коммуникации*. Действительно, любое ораторское выступление можно рассматривать как средство *убеждения* и *непосредственного воздействия* на массовую аудиторию, что в равной степени относится и к другим формам массовой коммуникации, таким

как телевидение, радио, интернет, специализированные печатные издания. Таким образом, сохраняя в целом черты классической ораторской речи, современная публичная речь находится под сильным влиянием СМИ. Такое сопоставление, на наш взгляд, позволяет рассматривать публичную речь как одну из форм массовой коммуникации, которая может реализовываться в различных сферах профессиональной ораторской деятельности (политическое выступление, судебное выступление, религиозная проповедь и т. д.).

В основе выделения различных видов публичного институционального дискурса лежат определенные *социальные конвенции*, имеющие моральное и правовое закрепление, а также *ритуализированность функционирования*, которая проявляется в заранее определенных временных границах, месте, цели, теме и участниках общения. Специфика ритуализации социально-ориентированной коммуникации выражается в *стереотипности* форм поведения, строгой *регламентации* и четкой *иерархии* взаимоотношений участников коммуникации, обусловленной их статусно-ролевыми отношениями в рамках сложившихся социальных институтов.

Таким образом, любое публичное выступление как жанровое явление представляет собой одну из форм социальной деятельности, регулирующей поведение ее адресатов. Такое понимание согласуется с представлением о публичном выступлении в рамках лингвориторики, которая рассматривает любое ораторское выступление как средство непосредственного воздействия на массовую аудиторию с целью добиться от адресата принятия самостоятельного решения о необходимости, желательности либо возможности совершения / отказа от совершения определенного посткоммуникативного действия в интересах говорящего [3, с. 178]. При этом к числу основных элементов, составляющих процесс устного выступления, относятся: *говорящий* (speaker), *слушающий* (hearer), *сообщение* (message), *канал* передачи сообщения (channel) и *коммуникативная ситуация*, формирующими факторами которой выступают *цели* и *интенции* участников общения.

Центральное место в устном риторическом произведении занимает «языковая личность – ритор и аудитория как сообщество людей, получающих высказывание и принимающих решение...» [2, с. 113] (курсив наш. – Е. Ф.). Языковая личность в процессе публичного выступления продуцирует дискурс / текст с определенной экстралингвистической целью, которая в лингвориторическом измерении определяется как воздействие на эмоционально-волевую психику получателя информации. Публичное выступление охватывает

в реальном коммуникативном акте различные виды речевого воздействия (убеждение, внушение, информативное воздействие, фатическое воздействие), которые выступают, как правило, в совокупности, поэтому можно говорить лишь о доминировании какого-либо вида в том или ином жанре публичного институционального общения. Отсюда следует, что тактика публичного общения определяется стремлением оратора найти соответствующие способы воздействия на адресата для достижения того результата, который он сознательно или неосознанно хочет получить от своей речи.

Именно в этом направлении развивают многие риторические идеи лингвопрагматика, которая для построения адекватной риторической модели коммуникативного акта учитывает такие категории, как кооперативное сотрудничество между ритором и аудиторией, двустороннюю коммуникацию, что способствует достижению многообразных целей, возникающих в ходе социального взаимодействия.

Существенно, что границы разновидностей публичного институционального дискурса условны. Определенные характеристики видов публичного институционального дискурса могут встречаться, перекрещиваться и взаимодействовать в границах единого текста.

Таким образом, будучи реализовано вербально и направлено на других, публичное выступление представляет собой одну из форм социальной деятельности, специфика которой заключается в том, что речь рассматривается как один из способов регуляции поведения ее адресатов.

Литература

1. Виноградов, С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи / С.И. Виноградов // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 121-152.
2. Волков, А.А. Риторика в филологическом образовании / А.А. Волков // ВМУ. Сер. 9. Филология. – 1996. – № 4. – С. 112-124.
3. Голоднов, А.В. Коммуникативно-прагматическая характеристика риторического метадискурса / А.В. Голоднов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Серия Филология. – 2011. – № 3. – С. 178-185.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 476 с.
5. Дейк, Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

НЕГАТИВНАЯ ВЕЖЛИВОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Человеческую деятельность невозможно представить без речевого общения. Для того, чтобы речевой акт протекал бесконфликтно и доброжелательно, в нем необходимо присутствие элемента вежливости, который является одной из базовых составляющих межличностного общения. Проблема вежливого речевого общения была всегда актуальна. В настоящее время этой теме уделяется немало внимания.

Вежливость – термин, традиционно используемый для обозначения разнообразных средств языкового выражения социальных отношений между коммуникантами. Эти социальные отношения могут быть многообразными и не сводятся только к вежливости в обиходном смысле этого слова. Дж. Лич видит роль категории вежливости в поддержании социального равновесия, доброжелательных отношений между партнерами по коммуникации для достижения взаимопонимания [4, с. 3].

В самом общем виде вежливость можно разделить на два типа, которые П. Браун и С. Левинсон называли позитивной и негативной вежливостью [1]. Позитивная вежливость основана на сближении. Ее стратегия направлена на выражение чувств, эмоций и симпатий по отношению к собеседнику. Основной задачей негативной вежливости, основанной на дистанцировании, является умение сохранять дистанцию независимо от ситуации и при этом проявлять свое уважение к партнеру. Поэтому С. Пурванто предложил называть этот вид вежливости формой этикета [2].

Т.В. Ларина выделяет следующие основные стратегии негативной вежливости [3, с. 173-174]:

1. Выражайтесь косвенно. Прямой стиль общения в целом не характерен для английской межличностной коммуникации и поэтому необходимая информация часто запрашивается не прямо, а через вопрос. Особенно это характерно для официального общения: *May I ask who is calling?*

Англичане избегают категоричности, прямолинейности при выражении своего мнения, они часто субъективируют свое высказывание при помощи таких средств, как *I think, I guess, I suppose, maybe, probably* и др., что снижает категоричность оценок и суждений: *Is it an interesting film? – I don't think so.*

2. Задавая вопросы, будьте уклончивы. Данная стратегия непосредственно связана с предыдущей, поскольку вопрос переводит прямое высказывание в косвенное: *Would you mind closing the door, please?*

В просьбе широко распространенным элементом, способствующим уклончивости, является *Do you think*, который употребляется как в формулах, ориентированных на говорящего, так и в формулах, ориентированных на слушающего: *Do you think you could help me?*

3. Минимизируйте свои предположения о желании адресата совершить действие. Другими словами, сомневайтесь в возможности, желании адресата совершить действие, к которому его побуждают. Например, предлагая что-либо съесть, в английской коммуникации говорящий прежде всего интересуется, хочет ли этого собеседник: *Would you like some more salad?* При отрицательном ответе обычно следует уточняющий вопрос: *Are you sure?*

4. Будьте пессимистом. Для реализации этой стратегии используются разнообразные лексико-грамматические средства со значением сомнения, предположительности: модальные глаголы, сослагательное наклонение. Чем больше доля сомнения говорящего, тем выше степень вежливости высказывания: *Perhaps you would be kind enough to read this.*

5. Извиняйтесь. Принося извинение, мы признаем факт вторжения в зону независимости собеседника, и выражаем сожаление по этому поводу: *I'm sorry to trouble you, could you tell me the time?*

Перечисленные стратегии негативной вежливости тесно переплетаются и, как правило, их трудно разделить.

Вежливость, основанная на дистанцировании, составляет основу английской вежливости, и это не случайно для культуры, в которой личная автономия – одна из важнейших культурных ценностей.

Литература

1. Brown, P. Politeness / P. Brown, S.C. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 345 p.
2. Purwanto, S. Politeness Strategies in Model Conversations in English Textbooks / S. Purwanto. – Oxford: Headway, 2004. – 84 p.
3. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
4. Leech, G.N. Principles of Pragmatics / G.N. Leech. – London, 1983. – 125 p.

ОБРАЗНАЯ ОЦЕНКА МАНЕРЫ РЕЧИ ЧЕЛОВЕКА В СФЕРЕ ОБЫДЕННОГО ОБЩЕНИЯ (на материале метафор и сравнений)

В последние годы интерес исследователей вызывает изучение специфики образных средств в сфере разговорной речи. Появляются работы, посвященные изучению метафор и сравнений в ситуации неофициального общения.

В настоящей статье анализируются метафоры и сравнения, которые используются в ситуации образной оценки манеры речи окружающих. Материалом нашего исследования послужили блокнотные и диктофонные записи живой разговорной речи (далее – РР), собранные автором статьи.

В РР в силу ее антропоцентричности именно человек и все, что с ним происходит или окружает его, становится объектом образной оценки. Исследователи подобное явление объясняют влиянием экстралингвистических факторов. Так, Н.Д. Арутюнова подчеркивает, что акт говорения сопровождается общим поведением человека, выражает его чувства, мысли, различные душевные и физические состояния [1]. В РР глаголы говорения являются наиболее частотными [3]. Манера речи может дать первичную информацию о партнере по общению, произвести определенное впечатление на окружающих. С одной стороны, манера и стиль общения могут привлечь собеседника, создать о нем приятное впечатление, с другой – полностью оттолкнуть, вызвать раздражение, эмоциональную агрессию по отношению к собеседнику. Подобные эмоции в РР могут выражаться посредством метафор и сравнений, которые широко используются в сфере обыденного общения.

Так, в нашем материале в речи говорящих встретились такие метафорические глаголы говорения, как *ворковать*, *гавкать*, *гоготать*, *чирикать*, *щебетать*, *квакать*, *рычать*, *мяукать*. Источником подобных метафор являются особенности звуков, издаваемых разными видами животных, окружающих человека. Звуки животных в природе разнообразны. Видимо, поэтому с точки зрения говорящих такие метафоры наиболее точно характеризуют различные оттенки речи человека: громкость, скорость, тембр: *Я на лекции его не слышу / вроде там бубнит / все себе / как псалтырь читает ... //*; *... не успеваю / писать трудно за ней / на первом курсе не могла совсем / она как*

пулемет / как-то говорит быстро ... // Голос не перевариваю / *взрослая она / а говорит / вот как пятилетка ... //*

Кроме того, подобные сравнения позволяют говорящим выразить собственное эмоциональное состояние и эмоциональное отношение к оцениваемому лицу: (о преподавателе вуза) *Ну / вот / я еще училась / у нас там был один / болтливый / все о себе любил говорить / какой он хороший / и как студенты / его любят / вот на лекцию заходит / и как тетерев на току / и пошел / и токует / и в конце семестра / мы уже на стенку полезли ... //* Так леди / хватит **щебетать** по телефону / там у тебя на кухне / короче / чей-то горит ... // Я вчера пришла / после урока / на них **порычала** / еще и Александр Петрович высказал им все по полной / сегодня с дисциплиной вроде ничего //. В первом примере через оценку манеры речи говорящий неодобрительно отзывается о поведении человека, так как последний «предметом разговора делает самого себя и неумеренно восхваляет собственные достоинства» [2, с. 154]. В другом примере (**щебетать** по телефону) метафора была использована в речи при обращении отца к семнадцатилетней дочери. В нашей ситуации данная метафора, с одной стороны, выражает родительские эмоции (нежное обращение к ребенку), с другой – метафора **щебетать** облекает в более мягкую форму требование отца прекратить разговор дочери по телефону. В третьем примере (**порычать**) метафора была использована учителем в разговоре со студентами-практикантами. Речь шла о поведении учащихся в классе. В этой ситуации метафора выражает высокую степень недовольства учителя дисциплиной в классе (не просто **отругала**, а **порычала**). Кроме того, при помощи данной метафоры учитель оценивает и свое речевое поведение, в какой-то степени осуждает его.

В речи говорящий нередко пытается воздействовать на окружающих, стремится заручиться поддержкой, поэтому в этой ситуации также используются метафоры и сравнения, которые наиболее точно и ярко могут довести мысль говорящего: (бабушка обращается к внукам) *Я не понимаю / вы нормально разговаривать друг с другом когда научитесь / что вы как две вороны / кар да кар //* (отец и сын учат наизусть стихотворение) *Вот стих свой ты рассказываешь / а голосок-то у тебя не боевой / ты вот как генерал на плацу / скажи громко / четко / а то не поймешь ... //* (мать обращается к ребенку) *Ты перестанешь **пищать** как комар или нет / хоть уши затыкай //* Подобные образные средства часто встречаются в семейном общении, в ситуации, когда старшие разговаривают с младшими членами семьи. Нередко именно метафоры и сравнения могут помочь в общении

с детьми, так как образ, заложенный в основу метафоры или сравнения, как правило, знаком ребенку.

В РР говорящим оценивается и уместность речевой деятельности в той или иной ситуации общения: *Оль ... / мы вообще-то лабу пишем / че как резаная / потише нельзя //; Я по телефону говорю / как на футбольной трибуне /на балконе поорите ... //; Потише нельзя? / не на базаре / что как фонтан / не заткнешь вас ... //*. Резкая тональность общения, неумение контролировать свое речевое поведение, отсутствие такта, безусловно, приводит к дисгармонии в общении.

Итак, выбор манеры и стиля общения является важной составляющей успешной коммуникации. Правильный выбор тональности общения, тембра речи, ее скорости с учетом специфики ситуации общения помогают достичь взаимопонимания между собеседниками. Образная оценка манеры речи представляет собой, как правило, реакцию окружающих на неподобающее с их точки зрения речевое поведение говорящих.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Балашова, Л.В. Концептуализация речевой коммуникации во внелитературных стратах (метафора) / Л.В. Балашова // Проблемы речевой коммуникации. – 2007. – №7. – С. 148-164.
3. Кормилицына, М.А. Глагол / М.А. Кормилицына, Т.В. Кочеткова // Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Лексика. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 63-94.
4. Яхина, Д.И. Образные средства в современной разговорной речи (на материале метафор и сравнений): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Саратов, 2007. – 140 с.

РАЗДЕЛ 2 ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ

Гурдуз А.И.

*Николаевский национальный университет
им. В.А. Сухомлинского, Николаев*

КОНЦЕПТ ВОДЫ В РОМАНЕ ЕЛЕНА ПЕЧЕРНОЙ «КРУГИ НА ВОДЕ»

Успешное, хотя и не всегда последовательное изучение «женской» прозы в Украине (С. Филоненко, А. Улюрой и др.) показывает органичность и связанность развития этой ветви национальной литературы с мировыми тенденциями. Объяснимое увлечение в студиях этого художественного корпуса вопросами гендерного плана, мифопоэтики и др. несколько замещает необходимые здесь по определению работы по проблемам нарратологии, традиции и новаторства вообще, что не содействует системности, а значит, адекватности постижения украинской «женской» прозы. Между тем, именно в этой литературе – и в наиболее продуктивный ее период конца XX – начала XXI вв. – возможно основание принципов новой парадигмы развития украинской культуры как таковой.

Заметной страницей в современной украинской «женской» прозе является творчество Елены Печёрной с ее успешным дебютным романом «Грешница» (2010). Несмотря на признание книги, попытки освещения ее художественной ценности единичны и аспектны (скажем, мы исследуем определяющий для нее мотив восхождения [3], контекстно роман проходит в статьях Г. Швеца и О. Архиповой); также не становятся объектами системных исследований более поздние произведения писательницы – «Круги на воде» и «Крепость для сердца» (2013). Тогда как «Круги на воде» заслуживают особого внимания: оригинальный в стилевом отношении, этот роман свидетельствует о совершенствовании творческой манеры автора и отстоит от распространенных в современной «массовой» литературе сюжетных шаблонов (последнее нельзя сказать, однако, о «Крепости для сердца» [1, с. 60]). В этом мелодраматическом детективе поддержан заявленный в «Грешнице» проблемно-тематический комплекс, но центром внимания становится уже психология мужчины-отца (Анатолия), дочь которого утопили в озере и который разыскивает убийцу. В выполняемой в русле актуальной проблематики статье впервые предпринимаем попытку определить специфику титульного в романе

«Круги на воде» концепта воды, которому в определенном смысле подчинена структура произведения на уровнях от лексического до образного. Соответственно важным в контексте рассмотрения становится выяснение: а) характера ипостасей образа воды в романе, б) особенностей адаптации лексического строя в книге в пользу етитульного концепта.

Тотальный интерес художественной сферы границы XX-XXI вв. к иррациональному способствовал особой популярности в «женской» прозе мистического романа. Преимущественно не относящиеся к последнему непосредственно, произведения Е. Печёрной, однако, содержат мифопоэтические парадигмы [3, с. 51] мозаичного типа (за исключением «Крепости для сердца», в мифопоэтике которой есть и линейный компонент [1, с. 60]) и достаточно самобытны на этом уровне организации по сравнению с массивом «женской» романистики периода [2]. У автора формируется разновидность квазимистического романа, в котором иррациональное присутствует не столько на сюжетно-образном уровне, сколько в плане чувственного внушения читателю. Такому эффекту содействуют характерные для манеры Е. Печёрной и присутствующие, в частности, в «Кругах на воде», выраженная телесность [3, с. 51-52] и тенденция к всеобщему олицетворению природных явлений, объектов, абстракций и т. д. В результате система персонажей в произведении специфично расширяется: статус персонажа принадлежит и жаре («...подскочила и обиженно покрутила у виска...» [4, с. 18]), и озеру («...смотрело... широко раскрытыми зрачками цветов и мечтало» [4, с. 58]) и т. д. Такое «оживление» явлений, объектов и пр. можно соотнести с чертой психологического импрессионизма М. Коцюбинского, однако Е. Печёрной несколько недостает непринужденности слова Солнцепоклонника. На возможную связь с его наследием указывают и другие художественные решения писательницы – скажем, способ передачи мыслей героя, который пребывает в состоянии крайнего нервного напряжения: узнает о гибели дочери [4, с. 13] и пытается покончить с собой [4, с. 24] (названные сцены, очевидно, отсылают к тексту «Цвета яблони»). Констатируя прием оживления явлений природы в произведениях Е. Печёрной, Н. Герасименко называет его «определяющей чертой» стиля писательницы [1, с. 60].

Отдельным персонажем анализируемого романа является вода. Титульный в произведении, этот образ переосмыслен достаточно широко, поэтика воды словно подчиняет себе текст. Непосредственно вода представлена в образах городского озера, дождя, слез персонажей и пронизывает воспоминания некоторых из них. В первую очередь,

образ воды является продолжением образа озера – сюжетно-организационного центра произведения. Вода противопоставлена жаре изображаемого лета и, будучи составляющей одной из основных символических оппозиций в книге (а для художественной канвы Е. Печёрной свойственна бинарность [3, с. 50]), ассоциативно связана с концептами спасения, свободы, мечты. Подчеркиваемая амбивалентность стихии воды коррелирует с соответствующей противоречивостью семантики образа солнца (вода и солнце формируют в тексте смысловую симметрию) и его метафорического «продолжения» – концепта жары и обусловлена положением о том, что люди виновны в превращении рая природы в ад (образ ада на земле появляется уже в «Грешнице»).

Полумистическое убеждение Анатолия, что озеро «знает» убийцу [4, с. 107], основано, очевидно, на учении о способности воды запоминать информацию. Фольклорный же мотив течения реки как времени делает возможным трактовку воды как воплощения времени [4, с. 186]. Вода в романе «живая», «все чувствует» [4, с. 271], мстит [4, с. 271]. Заглавные «круги на воде» ассоциативно переосмысливаются и как волны «отцовского отчаяния» [4, с. 108]. В ряде случаев писательница использует лексему «вода» вместо контекстно необходимых «дождь», «слезы», и таким акцентированием текст также напоминает о ключевом событии сюжета – убийствах на озере. Недвусмысленно на тот же контекст указывает системно введенная лексика, используемая для характеристики процессов, происходящих с жидкостью. Такие психологизированные описания восприятия персонажами своего состояния, явлений окружающего мира и пр. являются составляющей тяготения Е. Печёрной в романе ко всеобщему «оживлению» (герой «захлебывается» сном [4, с. 197], а «город таял и растекался между пальцами» [4, с. 30] и т. д.).

Прослеживаем в «Кругах на воде» и мотив возвращения, обозначенный еще в «Грешнице» [3, с. 50], но теперь к себе настоящему, к духовному возвращается мужчина. Образ воды, осмысленный и как символ первоосновы, женского начала, и связанные с жидкостью языковые намеки содействуют реализации в тексте этого мотива. Также концептуальное значение приобретают ассоциативные комплексы, связанные с запахом и вкусом, хотя уровень их выраженности значительно ниже, чем в случае с водой. К слову, если в романе 2010 г. героиня топит дневник в озере, символически хороня так и душевную боль, то в «Кругах на воде» герой познает душу утопленной дочери по ее дневнику.

В «Кругах на воде», как и в других произведениях Е. Печёрной, ощутима глубокая работа над словом, что выгодно отличает автора среди многих украинских писательниц рубежа XX-XXI вв. Системный анализ ее прозы, обнаруживая одновременно высокий художественный уровень и определенные признаки ученичества, свидетельствует об эволюции стиля Е. Печёрной как весьма перспективного художника слова. Комплексное изучение ее романистики представляется продуктивным в контексте развития «женской» прозы конца XX – начала XXI вв.

Литература

1. Герасименко, Н. Жіноча література: чи справді «рожева»? / Н. Герасименко // Слово і Час. – 2015. – № 3. – С. 56-69.
2. Гурдуз, А.І. Міфопоетика «жіночого» містичного любовного роману першого десятиліття ХХІ століття в Україні / А.І. Гурдуз // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : Зб. наук. пр. Сер.: Філологічні науки. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 4.13 (104). – С. 61-68.
3. Гурдуз, А.І. Мотив сходження в романі Олени Печорної «Грішниця» / А.І. Гурдуз, К.Б. Барковська // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – Вип. 36. – С. 50-53.
4. Печорна, О. Кола на воді / О. Печорна ; передм. Г. Пагутяк. – Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2013. – 288 с.

Дичковская Е.А.

Белорусский государственный университет, Минск

SOME NOTES FOR LITERATURE STUDY GUIDE TO THE NOVEL THE CATCHER IN THE RYE BY J.D. SALINGER

The course in English Literature is designed to popularise the study of English Literature as well as to get students reading works of fiction and analysing them. It offers a variety of fiction from the English-speaking world by well-known authors, both classic and modern.

One of the aims of the course is to teach students to think independently about the text being studied. It provides students with critical and creative skills. The course typically allows students to form their opinions and ideas and helps them to acquire skills of close critical analysis, the knowledge and understanding of context that will enable learners to study, appreciate, and above all enjoy literary texts. The course in English Literature focuses equally on the literature and language sides. The teacher's task is to help students in finding and choosing and in getting the most from literary texts.

The students are suggested to read one of the best books of the twentieth century list *The Catcher in the Rye* written by J.D. Salinger. The novel was written in late 1940s – early 1950s in New York and was published on 16 July 1951 by Little, Brown of Boston. The novel became an instant bestseller in the United States. *The Catcher in the Rye* received mixed critical receptions in the USA and Britain. It was attacked for its formidably excessive use of amateur swearing and coarse language. On the other hand, many reviewers were very impressed and Salinger's novel was the Book-of-the-Month Club's selection for July 1951. On the day the novel was published the *New York Times* called it 'an unusually brilliant novel'. The *Chicago Tribune* said that it was 'engaging and believable' and remarked that it was 'full of right observation and sharp insight' [2].

To make analysis of the work of fiction effective the following components should be taken into consideration: the description of life experience and a literary biography of the writer, the literary and historical background to the work, a summary of the text, a glossary of the text, commentaries to help plan work and study effectively, a specimen essay, and suggestions for further reading.

It is important to consider the part played by each of the characters in the story, their chief characteristics and examine the way they interrelate with the other characters as well as the way they are portrayed by the author. Here are some questions that can be asked: if characters are fully rounded portraits or rather one-dimensional, if they are believable as characters, if the course of events see them develop, if the reader's opinion of them alters over time.

The next step is to analyse how the story is organized in terms of the things that take place and the way in which these events work out in the conclusion. You might think about whether the ending is satisfying or not and, if not, why not. In considering the plot students should be able to discuss the relevance of any single episode to the overall development of the story.

Analysing the structure of the text it is essential to pay attention to the way the story is told and to consider how this helps our understanding of characters and events. *The Catcher in the Rye* is narrated in a subjective style in the form of Holden's first-person narrative, following his exact thought processes. The story that he tells takes place over a period of four days from the middle of a Saturday afternoon just a few days prior to the Christmas holidays. However, the events that he recounts are on many levels of time as he recalls several incidents from his past life. The story dispenses with strict chronology and, instead, follows the movements of Holden's chance reminiscences and arbitrary observations. Thus the use of the flashback technique is the most significant narrative device in the book as it allows us to

see the way in which Holden's disorganised thoughts and memories reveal his character and present plight.

One of the aims of the course consists in building on our reading and analytical skills that are why we shouldn't disregard preparing detailed summaries for every chapter. It is advisable to make your own synopsis of each chapter as you read it. This helps a student to retain the story in greater detail. In the first chapter Holden introduces himself to the reader. He gives a few very brief details about his family and tells of his expulsion from Pencey, an exclusive private school for young boys. In this chapter Holden's most striking characteristic, his sincerity becomes apparent. He constantly attempts to see people and things as they really are and is contemptuous of everything that is false and dishonest. Indeed, *phony*, which means *insincere* or *hypocritical*, is the key term in his evaluation of his experience. For example, he refers to Thurmer, Pencey's headmaster, as a *phony slob* and is scornful towards his brother, D.B., who has squandered his true talent in order to make a lot of money writing scripts for Hollywood films.

Speaking about characterization we should mention that the story is built around one character (Holden Caulfield) as he introduces the reader to a wide variety of people in the course of his tale, but their existence is of significance only in so far as it affects Holden. Students speak about the protagonist Holden Caulfield. Salinger depicts a psychological portrait of Holden. The writer reveals complicated psychological insights of the main character by taking a view of Holden's prep-school life. Holden's reminiscences and observations are short and to the point. Holden is sometimes, but not for long, a little bitter, and it may be he has a tendency to generalize from too little evidence, but he has seen and done a lot for a 16-year-old. Occasionally Holden gives the reader an assessment of himself. Holden has many positive virtues. He likes small children because they have not been corrupted by the world and his fantastic desire to be 'the catcher in the rye' reflects his wish to preserve their innocence.

Salinger's rendering of teen-age speech is characterized by the unconscious humour, the repetitions, the emphasis, the slang and profanity. Critical reviews agree that the novel accurately reflected the teenage colloquial speech of the time. Taking a critical look at the words of the English language in the novel it is easy to notice some frequently appeared words and phrases: *phony* – superficial, hypocritical, and pretentious, *that killed me* – I found that hilarious or astonishing, *flit* – homosexual, *crummy* – inadequate, insufficient, and / or disappointing, *snowing* – sweet-talking, *I got a bang out of that* – I found it hilarious or exciting, *to shoot the bull* – to have a conversation containing false elements, *to chew the fat* – to small-talk.

Students are offered some notes of literary criticism, stimulating ideas and thought-provoking questions. The reading will require studying and analyzing passages, relating texts to their cultural, social, historical and political contexts. Commentaries on *The Catcher in the Rye* represent an important part of its analysis during the lesson. First of all it should be noted that the work is a literary landmark. It acquired cult status amongst American college students. It had also become a text for academic scrutiny and was proclaimed as American classic.

The Catcher in the Rye has had significant cultural influence. The novel is very much a product of the 1940s. It was conceived during the last years of the Second World War and was published in the middle of the Korean war.

In the context of the contemporary culture the novel illustrates the ‘youthquake’ of the late 1950s as a result of the ‘babyboom’ of the immediate postwar years. The author created in Holden Caulfield a hero whose dislike of regimentation and distrust of authority gave America one of its models of dissent against the ideologies that lay behind US military activities in Asia in the postwar years.

Holden’s status as a symbol of individualism for America youth was largely confined to the middle and upper income groups with backgrounds broadly similar to his own. His is a very specific social world with its own traditions, codes and practices. The Caulfields, though only vaguely portrayed as a unit, are recognisably a financially well-off, New York nuclear family. Pencey is a kind of single-sex boarding school that, from the nineteenth century, educated and socialised young males of the business and professional classes. Such schools were the transmitters of ideals and values of an élite in American life. Caulfield’s central objection to Pencey is that its spirit of communal care and solidarity is really a mask that disguises its propagation of the selfish, competitive ethos of American life with its power élites and exclusive clubs.

Holden is responding to a complex adult society in which innocence and idealism cannot survive. Salinger’s novel is a lament for inevitable loss of innocence and to that extent is a very American book. In literary history the novel cemented its reputation as the defining novel of teenage angst and alienation.

Literature

1. Salinger, J.D. *The Catcher in the Rye* / Сэлинджер, Д. Над пропастью во ржи: книга для чтения на англ. яз. – СПб.: Антология, КАРО, 2009. – 288 с.
2. Donnelly, B. *Notes on The Catcher in the Rye: J.D. Salinger. Notes by Brian Donnelly* / B. Donnelly. – Harlow, England: Longman York Press, 1995. – 58 p.

ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ПОЭЗИИ С. ДЭЙ-ЛЬЮИСА

Имя английского поэта Сесила Дэй-Льюиса связывают с деятельностью популярной в 1930-е гг. «оксфордской группы», которую составляли молодые интеллектуалы, студенты Оксфорда, отражавшие в своей поэзии революционные идеи среди молодежи. Очень часто критики называли этих поэтов «Группой Одена», так как У.Х. Оден считался ведущей фигурой этого поэтического направления, новаторство которого состояло в новой интерпретации существующего материала. Кроме Дэй-Льюиса, к группе относят имена С. Спендера и Л. Макниса. Отвергая пессимизм Т.С. Элиота, молодые поэты опирались на актуальные для того времени теории, такие, как марксизм и фрейдизм. Несмотря на сходные взгляды на сущность поэтического творчества, группа не существовала в обычном смысле. Поэты были едва знакомы, и их совместная встреча произошла только в конце 1940-х гг. на конференции в Венеции. Они занимали различные политические позиции, но их «сближала общность мировосприятия, диктуемая происхождением, возрастом, воспитанием» [1, с. 152]. «Оксфордцы» ощущали жизнь как постоянную борьбу, и политическая ситуация в стране и за рубежом, в частности, во время гражданской войны в Испании, становилась материалом для поэзии.

В течение жизни взгляды С. Дэй-Льюиса на отношение поэта и поэзии к политике значительно трансформировались, увлечение левыми идеями постепенно ослабело, но в «бурные» 30-е гг. он последовательно воплощал свои передовые социальные и политические воззрения не только в стихах, но и в критических статьях. В эссе «Надежда поэзии» (1934) он называет У.Х. Одена лучшим из послевоенных поэтов и утверждает, что поэт не может оставаться глухим к окружающей действительности [2, с. 119].

Поэтическое наследие Дэй-Льюиса включает пятнадцать сборников, два из которых были опубликованы после его смерти. Он преподавал поэзию в Оксфордском университете, являлся профессором Гарвардского университета и был членом Ирландской академии литературы. В 1968 г. ему было присвоено пожизненное почетное звание поэта-лауреата. Поэт открыто признавал влияние на свое творчество поэзии У.Х. Одена, Дж.М. Хопкинса, У.Б. Йейтса, Т. Гарди, Р. Фроста, романтиков Дж. Китса и У. Вордсворта, подчеркивая приверженность традиционным поэтическим формам. Прежде всего, он отмечал то, как эти поэты повлияли на технику и стиль его стиха. Среди

поэтических произведений Дэй-Льюиса можно выделить гражданственную, пейзажную и любовную лирику, и следует отметить, что в раскрытии тем природы, любви и красоты он во многом следует традициям поэтов-романтиков. Примером этому может служить стихотворение «Колокольчики у залива Мэннин» (*Harebells over Mannin Bay*), перекликающееся со стихотворением У. Вордсворта «Нарциссы». Кроме упомянутых тем, Дж. Бэлкон выделяет еще ряд других, которые, по его мнению, являются сквозными для творчества Дэй-Льюиса. К ним можно отнести темы быстротечности времени, неослабевающего стремления познания самого себя и преклонения перед героями [3, с. xiii].

Дэй-Льюис был глубоко патриотичен, говоря о своих корнях. В последнем опубликованном при жизни сборнике «Шепот корней» (*The Whispering Roots*, 1970) большая часть стихотворений поднимает тему англо-ирландского происхождения поэта. Он родился в Ирландии, но родители рано умерли, и его воспитывали дядя с тетей. В основном он жил в Англии, в графстве Дорсет, однако часто приезжал в Дублин, а также посещал все места, связанные с детскими воспоминаниями. В 1966 г. он участвовал в мемориальных мероприятиях, посвященных годовщине Пасхального восстания 1916 г., и это нашло отражение в таком стихотворении, как *Kilmainham Jail: Easter Sunday, 1916*.

Стихотворения об Ирландии пронизаны ностальгическими чувствами «сына, живущего на чужбине»: *an expatriate son of Ireland, a long-rootless man*. Поэт стремится передать свою гордость за принадлежность к ирландской культуре и восхищение красотами родного края. Не случайно заглавия многих стихотворений содержат топонимы, которые знакомят читателя с достопримечательностями ирландских графств Лейиш, Голуэй, Мейо, Уэксфорд (например, *Avoca, Co. Wicklow; Near Ballyconneely, Co. Galway* и др.). Поэта особенно восхищает суровый край в графстве Голуэй (*Connemara*), известный горными вершинами («Двенадцать гор»), болотами и многочисленными небольшими озерами, в которых водится форель. Заливы и гавани, окруженные лесами, поля, заросшие вереском и дроком, – все это служит источником вдохновения для поэта. Стихотворение *At Old Head, Co. Mayo* содержит живописную, многоцветную зарисовку горной вершины Св. Патрика, на которую до сих пор поднимаются босиком паломники в последнее воскресенье июля.

Ирландия предстает зримо не только в реальных деталях пейзажей, но и в обращении к событиям трагической истории страны. Об ирландской борьбе за политические свободы говорят упомянутые поэтом события Пасхального воскресенья и гражданской войны за

независимость республики 1922–1923 гг. Читатель слышит звуки залпов во время расстрела лидеров Пасхального восстания во дворе печально известной тюрьмы, о чем современникам напоминает лишь мемориальная доска. Поэт не хочет, чтобы судьбы погибших стали просто легендой, заканчивая стихотворение страстным призывом: *This is not yet the Ireland we fought for. / You living, make our Easter dreams come true* [4, с. 662].

История творится людьми, поэтому, вспоминая о событиях прошедших дней, поэт не может не преклоняться перед героями своей родины. В стихотворении *Remembering Con Markievicz* рассказывается о судьбе ирландской патриотки, вышедшей замуж за польского художника. Констанция Маркевич тоже была приговорена к смертной казни за участие в восстании 1916 г., но после двух лет пребывания в тюрьме приговор был отменен. Поэт называет ее героиней нации и прибегает к образу орла, метафорически символизирующего свободолюбивую Ирландию, за освобождение которой храбрая женщина готова была пойти на смерть. Преклонение еще перед одним знаменитым ирландцем составляет тему стихотворения *Lament for Michael Collins*. Майкл Коллинз был известным политическим лидером, который мог бы стать во главе освобожденной республики, но был предательски убит. Дэй-Льюис с пафосом воспеваает его достоинства, сравнивая Коллинза с персонажами эпоса Гомера, что позволяет говорить об аналогии темы преклонения перед героизмом в его творчестве с античным культом героев.

Поэт вспоминает о родстве со своим знаменитым предком, писателем-сентименталистом Оливером Голдсмитом (*Goldsmith outside Trinity*), одним из англо-ирландских гениев. Аллюзивно упоминая его поэму «Покинутая деревня», Дэй-Льюис говорит, что заброшенная деревня сделала его предка гражданином мира [4, с. 673]. В ключевом стихотворении «Шепот корней», определяющем название всего сборника, поэт перечисляет, кроме Голдсмита, других знаменитых соотечественников – Дж. Свифта, Р.Б. Шеридана, Дж. Беркли, голоса которых он в совокупности называет «голосом семьи». Узнавание этого голоса вызывает элегический трепет. Неотъемлемым фоном идентичности поэта являются и королевская резиденция кельтских правителей, Тара, и традиционные персонажи ирландского фольклора – волшебный народ, населяющий холмы, обобщенно называемый Сиди (*Sidhe*) и обычно невидимый для обыкновенных смертных. По сути дела, перечисление «шепчущих корней» дает нам обобщенно сжатую панораму того, что делает человека подлинным ирландцем и связь с чем так сильно боится потерять поэт. Внимательное знакомство

с произведениями сборника говорит о том, что эти страхи напрасны. Осознание своей идентичности лежит в основе надежной «укорененности», такой дорогой для поэта: *A sense of rootedness, a source held near and dear* [4, с. 676]. Страстное и одновременно трепетное отношение к своим истокам приводит к гармоничному соединению в поэзии Дэй-Льюиса героического эпического повествования с романтически окрашенными описаниями.

Литература

1. Ионкис, Г.Э. Английская поэзия XX века (1917–1945): Учеб. пособие для пед. ин-тов / Г.Э. Ионкис. – М.: Высшая школа, 1980. – 200 с.
2. Perkins, D. A history of modern poetry / D. Perkins. – London, 1987. – 694 p.
3. Balcon, J. Introduction / J. Balcon // The complete poems of C. Day Lewis. – California: Stanford University Press, 1992. – P. xi – xx.
4. The complete poems of C. Day Lewis. – California: Stanford University Press, 1992. – 746 p.

Луценко Т.Л.

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко, Киев

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ НОННА ИЗ ПАНОПОЛЯ В «ПАРАФРАЗЕ ЕВАНГЕЛИЯ ОТ ИОАННА» (вербально-семантический уровень: фонетика)

Термин «языковая личность» вызывает особый интерес, так как «за каждым текстом стоит языковая личность» [2], что актуально в разрезе парадигмы антропоцентризма.

Хрестоматийная для лингвистики структура языковой личности Ю.Н. Караулова состоит из трех уровней: вербально-грамматический, когнитивный и прагматический [2, с. 641]. По мнению Ю.Н. Караулова среди единиц уровней структуры личности есть место и морфеме [3]. На наш взгляд, при изучении древнегреческого языка необходимо делать поправку и на фонетику по причине связи диалектов древнегреческого с жанром написания произведения: например, героический эпос создавали только гомеровским диалектом.

Для Нонна Панополитанского, копта, египтянина, автора IV – начала V в., древнегреческий был вторым языком. Об авторе практически не осталось сведений, только два эпоса: «Дионисиака» и «Парафраза Евангелия от Иоанна». «Дионисиака» представляется поэтическими упражнениями перед «Парафразой», так утверждает исследователь «Дионисиаки» С.С. Уваров.

Материалом нашего исследования выступает «Парафраза» [4] – синтетичный текст в разрезе языка и жанра. Древнегреческий эпос

создавался обычно гекзаметром на языке Гомера, а Евангелия – прозой на койне. Нонн, живя в эпоху перехода древнегреческого к варианту раннего византийского греческого, использует язык Гомера (с которым его разделяет больше 12 веков) и койне.

Использование в речи ν $\epsilon\phi\epsilon\lambda\kappa\upsilon\sigma\tau\iota\kappa\acute{o}\nu$ еще в эллинистическо-римский период уменьшилось. Автор применяет ее очень часто. Гомер использует ν $\epsilon\phi\epsilon\lambda\kappa\upsilon\sigma\tau\iota\kappa\acute{o}\nu$ исключительно по нормам аттического диалекта [1, с. 302], Нонн в «Парафразе» (за небольшим исключением) – по нормам классического древнегреческого языка (в отличие от «Дионисиаки»).

Нонн иногда в «Дионисиаке» приравнивает, при ν $\phi\epsilon\lambda\kappa\upsilon\sigma\tau\iota\kappa\acute{o}\nu$, дасию к согласному, этой тенденции нет в «Парафразе». Густое придыхание (дасия) исчезает в койне, однако Нонн различает дасию и псили (это заметно по использованию $o\acute{\upsilon}$ и $o\acute{\upsilon}\chi$ ‘не’), хотя и есть слова, в которых засвидетельствовано употребление, как легкого, так и густого придыхания ($a\acute{\iota}\mu\alpha$ и $a\grave{\iota}\mu\alpha$ ‘кровь’). Псилозы, утраты словами дасии, характерной для ионического диалекта, в тексте «Парафразы» нет.

Известно, что геминанты начинают произноситься как один согласный звук уже в начале эллинистической эпохи. Среди характерных особенностей – удвоение согласных Гомера; в «Парафразе» присутствуют следующие: μ , ν , π , σ . Текст свидетельствует о том, что автор оказывал предпочтение отсутствию геминант и одновременно использованию гомеровского диалекта. В тоже время вариативность геминации видим на примере союза $\acute{o}\tau\tau\iota$ ‘что’, который встречается в тексте «Парафразы» 80 раз, а атт. $\acute{o}\tau\iota$ ‘что’ – 74 раз (в «Дионисиаке» – 151 раз, и 117 раз соответственно).

Нонн употребляет аттический геминант $\tau\tau$ 81 раз, и только в союзе $\acute{o}\tau\tau\iota$ ‘что’, тогда как $\sigma\sigma$, характерный для Гомера и койне, используется преобладающе чаще – 493.

У Гомера иногда в дифтонге $\alpha\upsilon$ сохраняется первоначальный гласный η [1, с. 301], данное явление находим и в «Парафразе» Нонна, например, $\nu\eta\delta\varsigma$ (атт. $\nu a\delta\varsigma$) ‘корабль’.

Язык Гомера характеризуется наличием η после ρ , ϵ и ι [1, с. 301], это сближает его язык с ионийской нормой. В тексте «Парафразы» 389 различных словоформ, где η стоит после ρ , буквосочетаний $\rho\alpha$ – 832, $\epsilon\eta$ – 184 (239 сочетаний $\epsilon\alpha$), $\iota\eta$ – 572 ($\iota\alpha$ сочетаний 307), η – 572 ($\iota\alpha$ сочетаний – 307).

И в «Илиаде», и в «Одиссее», и в «Парафразе» иногда o переходит в ou или oi [1, с. 301]. В текстах Гомера в некоторых случаях α растягивается в ai , у Нонна заметна схожая тенденция ($a\acute{\iota}\epsilon\acute{\iota}$, атт. $\acute{\alpha}\epsilon\acute{\iota}$ ‘всегда’).

В «Парафразе», как и у Гомера, ε часто переходит в $\epsilon\iota$ или в η ($\epsilon\dot{\iota}\nu\epsilon\kappa\alpha$, атт. $\dot{\epsilon}\nu\epsilon\kappa\alpha$ 'потому что').

В текстах Гомера замечена частая контракция $\epsilon\omicron > \epsilon\nu$, а не $> \omicron\nu$ [1, с. 301], в тексте Нонна явление не наблюдается. В «Парафразе» (равно как и в «Дионисиаке») не встречается перехода долгих гласных в краткие, как у Гомера $\eta > \epsilon$, $\omega > \omicron$. Нонн подражает в «Парафразе» гомеровским сокращениям дифтонгов $\alpha\iota > \alpha$, а вот сокращения $\epsilon\iota > \iota$ или $\epsilon\iota > \epsilon$ не нашли своего отражения в тексте.

У Гомера встречается растяжение гласных ϵ , ι , α , ω , которое не является традиционным ни для классического древнегреческого языка, ни для его поздних вариантов. В «Парафразе» выявлены те же случаи растяжения данного типа.

У Гомера контракция $\epsilon + \omicron$ выглядит так: $\epsilon + \omicron \rightarrow \epsilon\nu$ [1, с. 301]. В «Парафразе» же преобладают более древние формы: $\phi\acute{\iota}\lambda\acute{\epsilon}\omicron\nu\tau\iota$ от атт. $\phi\acute{\iota}\lambda\omicron\breve{\nu}\tau\omicron\varsigma$ 'любящего'.

У Нонна, как и в тексте Гомера и аттикистив, очень распространено употребление неконтрагированных форм, как в «Дионисиаке», так и в «Парафразе». Красис в тексте Нонна не встречается, в отличие от Гомера.

В тексте «Парафразы» автор различает густое и тонкое придыхание, что не характерно уже для эпохи начала эллинизма, тогда как автор живет между эпохами эллинизма и Византии.

Разница уже на уровне фонетики между текстами «Дионисиаки» и «Парафразы» подтверждает тезис, что автор создавал эпосы не одновременно.

Ю.Н. Караулов подчеркивает, что уровни языковой личности находятся в очень тесных связях, и на каждом уровне можно найти следы предыдущего и следующего. Уже при рассмотрении фонетики, как составляющей части вербально-семантического уровня, в анализируемых произведениях автора мы нашли яркие примеры подражания более древним формам древнегреческого языка с использованием инвариантов словоформ, что указывает на влияние койне. Синтез смыслов имеет место в тексте Нонна Панополитанского не только на уровне жанров (античного эпоса и христианского Евангелия), но и на уровне фонетики. Перспективным представляется рассмотрение влияния Гомера на языковую личность Нонна в «Парафразе» на когнитивном и прагматическом уровнях.

Литература

1. Звонська, Л.Л. Історія грецької мови: підручник / Л.Л. Звонська. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – 384 с.
2. Караулов, Ю.Н. Языковая личность // Русский язык. Энциклопедия; под ред.

- Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – С. 671-672.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 6-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
4. Nonni Panopolitani. Paraphrasis S. Evangelii Ioannei. – Lipsiae: in aedibus B.G. Teubneri, 1881. – 331 p.

Минина В.Г.

Минский государственный лингвистический университет, Минск

СИМВОЛ ДОМА В ТВОРЧЕСТВЕ КАДЗУО ИСИГУРО

Сдержанно-спокойные сказы героев К. Исигуро (р. 1954), неспешно повествующих о своей жизни, изобилуют деталями. Обыденные на первый взгляд многие из них помимо предметного наполнения содержат скрытый смысл, превращающий их в символические образы. Считается, что для перехода детали в разряд символов достаточно хотя бы одного из следующих четырех условий: 1) сгущенности художественного воплощения, 2) сознательной установки автора на выявление символического смысла изображаемого, 3) контекста произведения, когда независимо от намерения автора «открывается» символический смысл того или иного элемента художественной образности при рассмотрении его в целостности творческой системы писателя, 4) литературного контекста эпохи и культуры [4, с. 379].

Одним из доминантных символов в творчестве К. Исигуро выступает образ дома, который проходит через все романы писателя и, будучи неоднократно повторен, приобретает символический смысл, который имеет свои нюансы в разных произведениях. Специалисты в области знаков [1] расшифровывают «дом» как уменьшенную модель вселенной, освоенное, покоренное, «одомашненное» пространство, в котором человек находится в безопасности. Дом выступает символом рода, родовой мудрости: что происходит в доме, то имеет место и внутри человека.

Большой пустующий дом Ецуко, героини первого романа автора *«Там, где в дымке холмы»* (A Pale View of Hills, 1982) свидетельствует о ее одиночестве, а извечно закрытая дверь комнаты дочери, когда та еще была жива, указывает на отсутствие взаимопонимания между близкими людьми. Стоящий у подножия холма дом Масуи Оно (роман *«Художник зыбкого мира»*, An Artist of the Floating World, 1986) – большой и частично разрушенный во время войны – говорит о превратившейся в развалины жизни его хозяина. Во время бомбардировки под развалинами дома погибла жена героя – прошлое

разлетелось на куски, и сейчас он своими руками медленно ремонтирует дом и одновременно налаживает новую жизнь и лечит душу.

Привилегированный, стоящий в уединении Дарлингтон-холл в «Остатке дня» (The Remains of the Day, 1989), с одной стороны, является символом старой жизни – той, когда Британия была мировой державой, и с ней невозможно было не считаться. О.Г. Сидорова пишет, что роман «Остаток дня» посвящен «феномену английскости, тому образу Англии, который сложился в сознании самих англичан и в сознании иностранцев» [3, с. 236]. С другой же стороны, став собственностью нового хозяина – богача-американца, Дарлингтон-холл символизирует послевоенную Англию, потерявшую все свои колонии и, следовательно, мировое господство, и все более попадающую под влияние Америки. Не только Дарлингтон-холл, но и другие описываемые К. Исигуро особняки, которые остались в руках британских владельцев, указывают на упадок Британии. Они являют собой удручающую картину, как, например, дом некоего полковника: четырехэтажный, весь увитый плющом, наполовину запертый и с зачехленной мебелью. Хозяин пытался продать его, ибо, по словам его слуги, в одном лице совмещавшего должности дворецкого, камердинера, шофера и уборщика, *такая громадина ему теперь без надобности* [2, с. 119]. Дома, подобные этому, больше не являлись отличительными знаками богатой аристократии, а скорее символизировали ее безденежье и уходящее величие.

Герой романа, дворецкий Стивенс, называет Дарлингтон-холл местом свершения мировой политики. Он говорит, что *ключевые решения, затрагивающие судьбы мира, в действительности принимаются вовсе не в залах народных собраний <...> Скорее, настоящие споры ведутся и жизненно важные решения принимаются за закрытыми дверями в тишине великих домов нашей страны. <...> Для нас, таким образом, мир был подобен вращающемуся колесу, а великие дома – его ступице, и их непререкаемые решения, исходя из центра, распространялись на всех, как на богатых, так и бедных, что вращались вокруг них* [2, с. 115]. Таким образом, богатый дом, а, следовательно, и Британия, выступает символическим местом решения людских судеб. Однако в романе есть образ и другого дома – деревенского, с грубо сколоченным столом и дощатой столешницей, испещренной многочисленными щербинками от сечек и хлебных ножей. Несмотря на его внешнюю убогость, он являет собой место проведения политических дискуссий – пусть и на локальном уровне, которые проходят с не меньшим жаром и искренностью, чем дебаты во время проведенной лордом Дарлингтоном конференции 1923 года. Этот

сельский дом символизирует обновленную Британию, в которой политика перестала быть привилегией аристократов и власть имущих.

Стивенс всегда был предан поместью, там прошла его жизнь, особняк стал олицетворением его идеалов и выразителем его мировоззрения. Символично, что кардинальные изменения в мировосприятии героя происходят только тогда, когда он оказывается вне поместья. Уезжая из Дарлингтон-холла одним человеком, проведя ночь в маленькой уютной комнате деревенского дома, простившись навсегда со своей давней любовью, Стивенс чувствует себя совершенно обновленным, иным, чем прежде.

У героя сюрреалистического романа *«Безутешные»* (The Unconsoled, 1995), музыканта Райдера, и вовсе нет дома. Его жилье – номер в очередном отеле. Бродя по незнакомому городу, он каким-то мистическим образом всегда возвращается в отель – зачастую через некую дверь, например, пригородного кафе. Все здания города и пригорода словно являют с отелем единое целое, так как из них Райдер неизменно попадает к именно себе в номер. Таким образом, отель, в котором живет Райдер, становится знаковым в его судьбе, ибо он центр его вселенной. Отель символизирует оторванность героя от своих корней, отсутствие сугубо ему принадлежащего пространства.

Настоящий дом был у детектива Кристофера (*«Когда мы были сиротами»*, When We Were Orphans, 2001) только в детстве, когда он еще жил беззаботной и счастливой жизнью вместе с родителями. С тех пор он скитается в поисках как себя, так и своего места в жизни, пытается протянуть нити из прошлого в настоящее и тем самым обрести почву под ногами, свою идентичность, свой «психологический» дом.

Дом клона Кэти из романа *«Не отпускай меня»* (Never Let Me Go, 2005) – частный пансионат, единственное место, которое было ей родным, но которое, как понимает читатель, не может дать родительского тепла и заботы. Но он был приютом для своих воспитанников, которые с его закрытием почувствовали себя окончательно осиротевшими.

Таким образом, К. Исигуро в своих романах неизменно акцентирует утрату дома. Его рассказчики обитают в жилищах, которые зачастую не являются их настоящими домами, – это еще сильнее подчеркивает их одиночество, создавая лишь иллюзию настоящего дома. Все они духовно бездомные люди, ищущие надежной гавани успокоения.

Символ дома, его утраты и поиска нового, ощущение бездомности предопределены гибридной идентичностью К. Исигуро – английского писателя японского происхождения, который в свое время тоже

покинул родной дом – Японию. Именно по этой причине образ дома стал лейтмотивным символом в его творчестве.

Литература

1. Иллюстрированная энциклопедия символов / сост. А. Егазаров. – М.: Астрель, 2003. – 723 с.
2. Исигуро, К. Остаток дня / К. Исигуро; пер. с англ. В. Скороденко. – СПб; М.: Домино, Эксмо, 2007. – 300 с.
3. Сидорова, О.Г. Британский постколониальный роман последней трети XX в. в контексте литературы Великобритании: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.03 / О.Г. Сидорова. – М.: РГБ, 2006. – 333 с.
4. Словарь символов и знаков / авт.-сост. Н.Н. Рогалевич. – Минск: Харвест, 2004. – 512 с.

Орел А.Л.

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко, Киев

КОНТРАСТ КАК СПОСОБ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЖЕНСТВЕННОСТИ

Для викторианской ментальности характерно противопоставление яркой внешней красоты и красоты внутренней, скрытой, при этом ценность последней намного выше. Одной из характеристик викторианских романов является противопоставление физической и духовной красоты. При этом авторы прибегают к сравнению двух противоположных женских персонажей, один из которых олицетворяет только физическую привлекательность, а другой – высокие моральные качества.

Амбивалентное восприятие женской красоты отражено в викторианских романах с помощью приема *контраста*. В текстах контраст проявляется как на содержательном, так и на языковом уровнях. Большинство произведений характеризуется наличием двух героинь антиподов (Ребекки и Эмилии в «Vanity Fair», Хэтти и Дайны в «Adam Bede», Джиневры и Полины из «Villette», Люси и Мэгги в «The Mill on the Floss»), одна из которых воплощает стереотипные представления о женщине, а другая – нетипичные женские качества.

На языковом уровне эффект контраста достигается с помощью широкого круга стилистических приемов: антитезы, оксюморона, повтора и т. п. При этом в качестве антонимов – элементов контрастного сравнения – выступают как отдельные лексемы, так и метафорические выражения. Особенно эксплицитно контрастное сравнение присутствует в описаниях героинь, одна из которых

отличается только физической, а другая – духовной красотой. Таковы, например, описания Джиневры и Полины, Дайны и Хэтти:

*At dinner that day, Ginevra and Paulina each looked, in her own way, very beautiful; the former, perhaps, boasted the advantage in **material** charms, but the latter shone pre-eminent for attractions more **subtle** and **spiritual**: for light and eloquence of eye, for grace of mien, for winning variety of expression* [2, с. 412].

Эффект контраста в приведенных описаниях достигается посредством применения лексики, относящейся к антонимическим сферам: «материальный» – «духовный», «яркий» – «невзрачный», «умеренный»: *material – spiritual; ruddy, replete – refined, tender, vestal; flushed, glistening – subdued, sublime.*

Противопоставление осуществляется также на метафорическом уровне. Так, в противовес метафорам *beauty that strikes the eye like a rose, opaque vase, broadest camellia* используются метафоры *a lamp chastely lucent, white violet.*

Большая ценность духовной красоты по сравнению с духовной подчеркивается с помощью неоднократного употребления отрицания *not with ... not with* и союза *though*. Применение повтора отрицательных союзов акцентирует внимание на незначительной ценности физической привлекательности по сравнению с душевными качествами. Лексема *beauty* употребляется в посессивной конструкции с *of*, в качестве референтов которой выступают антонимические лексемы, описывающие духовные и физические качества:

Without beauty of feature or elegance of form, she pleased. Without youth and its gay graces, she cheered [2, с. 129].

*<...> a **beauty** neither of fine colour nor long eyelash, nor pencilled brow, but of meaning, of movement, of radiance* [1, с. 75].

К приему контраста викторианские писатели прибегают не только при сравнении двух героинь, но и с целью акцентирования изменений во внешнем виде женщины, пережившей трагедию. Так, в описании Хэтти, чья детская красота исчезает, когда она переживает разочарование, страх, а впоследствии даже становится убийцей собственного ребенка, употребляется антонимическая лексика со значением «веселый» – «печальный», «злой»; «румяный» – «бледный».

Прием контраста применяется и тогда, когда женщина пытается скрыть свое истинное лицо. Так, бездуховность Ребекки отражается в ее внешнем виде, когда она остается наедине с собой:

*He fell asleep after dinner in his chair; he did not see the face opposite to him, **haggard, weary, and terrible**; it lighted up with **fresh candid** smiles when he woke* [5, с. 509].

Викторианские писатели стремятся доказать ложность физической привлекательности, прибегая к оксюмору: *dear deceit of beauty, pretty deceits of beauty*. Этот прием свидетельствует о неоднозначном отношении викторианцев к женскому кокетству. С одной стороны, кокетство вызывает восхищение, о чем свидетельствуют выражения *pretty deceits of coquettish beauty, pretty airs of coquetry*:

*I know that, as a rule, sensible men fall in love with the most sensible women of their acquaintance, see through all the **pretty deceits of coquettish beauty*** [3, с. 338].

С другой стороны, викторианцы подчеркивают невысокую ценность физической привлекательности. В романах прослеживается мысль о том, что женщины, в отличие от мужчин, скорее способны распознать обманчивость физической красоты у женщины, неспособной к настоящим чувствам:

*It is generally a feminine eye that first detects the moral deficiencies hidden under the '**dear deceit**' of **beauty*** [3, с. 156].

В высказываниях женщин духовные качества оцениваются выше, чем физические, что выражается с помощью антонимического употребления или сравнения лексем, относящихся к материальной и духовной сферам (*face, complexion – heart, gift*). Так, героини У. Теккерея и Дж. Мередита осуждают неспособность мужчин распознать бессердечие или, наоборот, душевную красоту женщины:

*She is but a poor lackadaisical creature, and it is my belief has no **heart** at all. It is only her pretty **face** which all you gentlemen admire so* [5, с. 374].

Неразрывная связь красоты и духовности вербализируется в произведениях с помощью параллельного употребления лексемы *beauty* и ее синонимов и лексемы *soul*, которая при этом персонифицируется:

*It was a moment when a woman's soul is more incarnate than at any other time; when the most spiritual **beauty** bespeaks itself flesh; and sex takes the outside place in the presentation* [4, с. 217].

В описаниях бездуховной женщины также встречается персонификация лексемы *soul*, которая употребляется с лексемами, имеющими негативные коннотации (*hard, unloving, despairing, narrow, bitterness*):

Poor wandering Hetty, with the rounded childish face, and the hard unloving despairing soul looking out of it – with the narrow heart and narrow thoughts, no room in them for any sorrows but her own, and tasting that sorrow with the more intense bitterness [3, с. 371].

Идея о связи телесного и духовного особенно эксплицитно выражена в произведениях поздних викторианцев. Так, например,

в образе Тесс сочетается физическая, даже эротическая привлекательность и богатый духовный мир. Кроме того, внешность женщины у Т. Харди неразрывно связана с ее эмоциональным состоянием и вербализируется путем принятия антонимических лексем, описывающих героиню в счастливые и грустные моменты:

*Her face had latterly changed with changing states of mind, continually fluctuating between **beauty** and **ordinariness**, according as the thoughts were **gay** or **grave**. One day she was **pink** and **flawless**; another **pale** and **tragic*** [4, с. 134].

Таким образом, для викторианства не характерно гедонистическое любование физической красотой. Физически привлекательная, но безнравственная женщина вызывает осуждение. Героини, объединяющие духовную и физическую красоту, появляются только в произведениях поздних викторианцев.

Литература

1. Brontë, Ch. Jane Eyre / Ch. Brontë. – L.: Penguin Books Ltd., 1994. – 447 p.
2. Brontë, Ch. Villette / Ch. Brontë.. – L.: David Campbell Publ. Ltd., 1992. – 657 p.
3. Eliot, G. Adam Bede / G. Eliot. – L.: Penguin Books Ltd., 1994. – 507 p.
4. Hardy, T. Tess of the d'Urbervilles / T. Hard. – L.: Penguin Books Ltd., 1994. – 508 p.
5. Thackeray, W. M. Vanity Fair / W.M. Thackeray. – L.: Penguin Books Ltd., 1994. – 672 p.

Петлицкая В.П.

*Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. психол. наук, доцент О.И. Уланович*

ЛИТЕРАТУРНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГОТИЧЕСКОГО РОМАНА

Готический роман представляет собой яркий пример стилизованного, или вторичного, текста, который можно определить как сложную структуру взаимосвязанных контекстуальных и текстовых элементов, которые различные авторы заимствуют из текста в текст в качестве клише, задавая при этом некую предопределенность формирования у реципиента специфических ассоциаций. Готическое произведение, как стилизованный текст, отличает ряд характеристик, таких как вторичность, предопределенность, клишированность и ассоциативность, носителями которых предлагаем рассматривать *стилистически маркированные элементы*.

Стилистически маркированные элементы – ряд текстовых регулярностей, характерных для некоторого литературного направ-

ления, за счет которых формируется определенное ментальное состояние читателей и моделируется псевдореальность, будь-то фэнтези, готика, триллер, детектив, драма. При построении модели структурно-функционального анализа стилизованного текста предлагаем выделить в качестве единиц анализа следующие стилистически маркированные элементы литературной традиции – *хронотопы, фреймы и декоративные элементы*. Структурно-функциональный анализ *готических* произведений как составляющих традиции литературной готики позволяет выявить *особое* литературное воплощение отмеченных стилистически маркированных элементов. Такое воплощение специфично характерно для демонического романа «сумеречного настроения» и призвано задавать ментальное состояние читателей как переживание душевного трепета, суеверного страха, мистического ужаса и моделировать леденящую атмосферу зловещего, трагического, мистического и мрачного.

Как было нами замечено, в готическом романе в качестве модели пространственно-временной организации, отражающей характерные для определенной культуры или эпохи константы, выступает *хронотон «Средневековья»*, который по традиции передается образом «замка». Замок представляется идеальной ареной действия для мистических и трагических событий как прошлого, так и настоящего: преступлений, суеверных страхов, inferнальных проявлений.

Так, в романе Г. Уолпола «Замок Отранто» действие происходит в родовом замке Отранто, перешедшем незаконным образом во владение одного из предков действующего героя романа, которому суждено расплачиваться за этот грех. В романе У. Коллинза «Женщина в белом» события разворачиваются в старинном замке Блекуотер-Парк, принадлежащем баронету Персивалю Глайду, который путем интриг и преступлений пытается завладеть богатством своей молодой жены. Еще одним примером воплощения хронотопа «замка» является старинное поместье Торнфилд в романе Ш. Бронте «Джейн Эйр», мистические звуки и необъяснимые происшествия которого вскрывают тайну трагического брака мистера Рочестера и многолетнего присутствия в родовом замке его сумасшедшей и неуправляемой супруги.

В романе Д. Дюморье «Ребекка» данный хронотоп воплощается в образе старинного родового поместья Мэндерли, которое хранит в себе тайны жизни и смерти героев; несет в себе красоту, но является оплотом фатальных несчастий. Из следующего высказывания главной героини о поместье: *A house bewitched, carved out of the dark woods* [4, с. 316] («Заколдованный дом – плоть от плоти здешних сумрачных

лесов') можно заключить, что Мэнлерли наполнен духом трагических и таинственных событий прошлого, оказывающих влияние на настоящую жизнь героев.

Готический роман, как и любая другая литературная традиция, обладает своим специфическим набором *фреймов* (фреймы «тайна», «жертва», «роковой день», «вещий сон», «смерть», «грех», «болтливый слуга», «суеверие», «тайная комната» и др.).

Так, в романе Г. Уолпола «Замок Отранто» атмосферу мистики и таинственности усиливает *сон-видение* настоящего наследника замка о насильственном заточении его дочери в стенах замка. В романе Ш. Бронте «Джейн Эйр» «*роковым*» считается день свадьбы Джейн с мистером Рочестером, когда вскрывается тайна предшествующего и все еще действительного брака мистера Рочестера с сумасшедшей женщиной – роковой день, провоцирующий расставание героев и серию трагических событий: пожар в поместье, разрушение замка, физическое уродство и беспомощность мистера Рочестера. Фрейм «*болтливого слуги*» четко прослеживается в романе Э. Бронте «Грозовой перевал» в образе грубого и сварливого слуги Джозефа. А фрейм «*рокового дня*» в «Грозовом перевале» реализуется посредством появления в семье мальчика «загадочного» происхождения, что в дальнейшем изменило кардинально жизнь семьи не в лучшую сторону.

В романе Д. Сеттерфилда «Тринадцатая сказка» фрейм «*инфернальные проявления*» транслируется посредством периодического появления умершей сестры-близнеца, которая сопровождает свою живую сестру. А фрейм «*жертва – тиран*» воплощается посредством жестокого обращения брата к своей младшей сестре, что в дальнейшем переросло в еще более изощренные способы издевательства.

В романе Д. Дюморье «Ребекка» «*тайна*» предстает в загадочно-злобещем образе первой жены, Ребекки, главного героя – британского аристократа Максимилиана де Винтера – а также ее трагической гибели. В роли «*рокового дня*» выступает злополучный день, когда Ребекка узнает о своей смертельной болезни и, будучи воплощением всепоглощающего эгоизма и демонической личностью, «планирует» свою гибель как убийство на яхте, совершенное якобы ее мужем Максимом в состоянии праведной ярости и гнева от ревности. Фрейм «*враждебный слуга*» находит свое воплощение в мрачном образе преданной Ребекке экономки миссис Дэнверс, которая не желает смириться со смертью своей любимицы и планомерно изводит вторую жену британского аристократа, отравляя ее жизнь в поместье Мэндерли и подталкивая к самоубийству. «*Тайной комнатой*» поместья является

полная мистических событий и инфернальных проявлений личная спальня Ребекки, поддерживаемая миссис Денверс в состоянии свято хранимой нетронутости. В комнате незримо присутствует образ покойной, провоцируя состояние паники и аполлексического ужаса у главной героини романа – второй супруги хозяина Мэндерли.

Детальные описания жилища и предметов его интерьера, природы, образов героев, погоды (*декоративные элементы*) помогают читателю глубже постичь атмосферу произведения. В готическом романе зачастую встречаются описания монастырей, потайных ходов, нежилых комнат, мрачной природы, ненастной погоды и т. п. Так, описание мрачной природы как «предвестника» роковых событий позволяет автору усилить эффект трагичности и придать произведению печально-угрюмый колорит. При помощи детального описания одеяний, интерьера автор пытается воссоздать атмосферу эпохи средневековья и связанного с ней мироощущения (рыцарство, признание власти высших сил, вера в исполнение пророчеств и т. д.).

В романе «Джейн Эйр» Ш. Бронте, описание эмоционального состояния Джейн Эйр перед бракосочетанием навеивает предчувствие несчастья через ощущения тревоги и волнения. В романе Г. Уолпола «Замок Отранто» детализация подземного хода создает атмосферу таинственной неизвестности, ассоциируемой с судьбой молодой девушки, преследуемой злодеем. В романе У. Коллинза «Женщина в белом» описание перемены погоды вызывает предчувствие приближения некоего важного судьбоносного события.

В «Ребекке» Д. Дюморье многочисленные описания тревожного и возбужденного *состояния героини* после приезда в Мэндерли свидетельствуют о постоянном предчувствии приближающихся бед и несчастий, связанных с призраками прошлого. Ярким примером описания *внешности* героев выступает портретный образ миссис Дэнверс, отображающий глубокую скорбь и одновременно вселяющий страх. Детальные описания в романе *интерьера* комнат поместья, а также домика на берегу, принадлежащих некогда первой жене главного героя, создают ощущение присутствия духа покойной, что вызывает у читателя чувство суеверного страха и ледящего ужаса. Присутствующие в тексте многочисленные описания *ненастной погоды* и *погодных состояний, природы и природных изменений*, с одной стороны, провоцируют смутное чувство замешательства, диффузное и слабо дифференцируемое беспокойство, с другой стороны, вызывают ощущение неотвратимости и неизбежности: предчувствие приближения судьбоносных событий, тем самым катализируют эффект фатальности.

Можно полагать, что такие декоративные элементы текста готического романа служат для эмоционального обогащения произведения и придают действию романа эффект завершенности.

Таким образом, структурно-функциональный анализ готического романа позволил обнаружить характерные признаки данного литературного направления, которые воплощаются в специфическом содержании конвенциональных (для литературной готики) стилистических маркеров (хронотопов, фреймов, декоративных элементов). Отмеченные текстуальные маркеры готической литературной традиции конституируют псевдореальность, в которую помещены действующие герои, и которая образует особую художественную форму произведения, задавая общий инфернально-демонический контекст развития сюжета.

Литература

1. Bronte, Ch. Jane Eyre / Ch. Bronte. – Gutenberg Book, 2013. – 499 p.
2. Bronte, E. Wuthering heights / E. Bronte. – Gutenberg Book, 1996. – 192 p.
3. Collins, W. Women in white / W. Collins. – L.: Everyman's library, 1910. – 613 p.
4. Du Maurier, D. Rebecca / D. Du Maurier. – СПб.: КАРО, 2010. – 538 p.
5. Setterfield, D. The Thirteenth Tale – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lingualeo.ru/jungle/18088>. – Дата доступа 23.09.2012.
6. Walpole, H. The Castle of Otranto / H. Walpole. – Gutenberg Book, 1971. – 96 p.

Половец Д.О.

Белорусский государственный университет, Минск

ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО НА СТРАНИЦАХ АЛЬМАНАХА «МОНОЛОГ. СВОБОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО»⁴

«Монолог. Свободное творчество» – литературно-художественное издание, основанное в 1997 г. и публикуемое до сих пор (последний выпуск № 18 вышел в свет и был презентован в Вильнюсе в Литовском эдукологическом университете в октябре 2014 г.). Сам альманах издается в Минске, редакция также расположена в белорусской столице, но журнал распространяется далеко за пределами Беларуси.

Тематика настоящего журнала развивается в рамках бинарных оппозиций «национальное – инонациональное», «свое – чужое» и,

4 Грант образовательного фонда «Education Exchanges Support Foundation», Литовский эдукологический университет (Lithuanian University of Educational Sciences, г. Вильнюс, Литовская Республика), номер гранта – 1861 от 01.06.2014 г.

наконец, «Я – Другой». Об этом свидетельствует и эпиграф из знаменитого романа «Над кукушкиным гнездом» классика американской литературы К. Кизи к последнему выпуску альманаха: «А после, прячась в уборной от санитаров, я глядел на себя в зеркало⁵ и удивлялся, что кому-то удастся такое неслыханное дело – **быть собой** [выделено нами. – Д. П.]. В зеркале отражалось мое лицо, и я думал: **это не я, это не мое лицо. Я не был собой** [выделено нами. – Д. П.], когда пытался быть человеком, у которого такое лицо. На самом деле я собой не был; **я был** всего лишь таким, каким выглядел, **таким, каким меня хотели видеть** [выделено нами. – Д. П.]. А собой я, кажется, никогда не был».

Альманах буквально пронизывает дихотомия «национальное – инонациональное», причем «свое» для Я может оказаться «чужим» для Другого, что вполне естественно, и наоборот. В связи с этим идея пространства, места, топоса – их изображение и рецепция – является одной из ключевых в «Монологе...». Большое место на страницах альманаха, безусловно, отведено пространству Минска. Однако авторы постоянно делятся воспоминаниями и впечатлениями от пребывания в Париже, Риге, Стокгольме; на страницах издания читается не только вся Беларусь, но и, например, Москва, Чернобыль и другие (ино)национальные топосы.

Много страниц альманаха посвящено Вильнюсу. «Каждый раз, приезжая из Вильни, – пишет И. Кныш в эссе “Стахановская идиллия” [3], – я не могу найти себе места в Минске – не могу без отвращения смотреть ни на архитектуру, ни на людей <...>. После настоящей белорусской столицы, Вильни, Минск кажется непомерно раздутым монстром, который, разрастаясь, уничтожает без сожаления не только близлежащие деревни и ландшафты, но и самого себя, уродуя свой исторический центр» [3, с. 65-66].

Минск и Вильнюс часто сравниваются на страницах альманаха, что в принципе и справедливо в силу известных причин. Они иногда сближаются, но по большей части расходятся, контрастируя между собой. Порой кажется, что эти два города запленили и узурпировали большую часть пространства журнала. Альманах содержит воспоминания об обоих городах, исследования их культурной жизни, рецепцию этих двух топосов множеством горожан и просто сторонних наблюдателей, гостей города. Следует отметить, что если Минск

5 Данная цитата, безусловно, может быть интерпретирована и исходя из стадии «зеркала» французского психоаналитика Ж. Лакана.

присутствует на страницах альманаха практически с самых первых его выпусков, то Вильнюс появляется значительно позже и рассматривается он, как правило, не отдельно, а в сравнении (контрасте) с Минском. Т. Орлова высказывает следующую точку зрения: «Мы, Минск и Вильнюс, живем друг от друга на совсем крохотном географическом расстоянии. И, как оказалось, нас разделяет пропасть духовного и эстетического мира» [4, с. 215].

На страницах альманаха не найдешь много минской романтики. Пожалуй, проскальзывает она лишь в некоторых очерках, например, С. Харевского «Минск с высоты птичьего полета» [6]: «рисунки, гравюры, этюды <...> отобразили этот уголок города, полный элегической романтики. К началу нашего столетия обаяние этих старых кварталов <...> создавало уже классический образ старого Минска» [6, с. 92]. Романтичным – практически всегда – предстает Вильнюс на страницах журнала: «в Старом городе <...> здания <...> с разверстыми, грозными, массивными, широкими подворотнями арочной формы, <...> внутренние дворики с закругленными огромными “черными ходами” и арочными и круглыми окнами» [5, с. 139].

По мнению автора эссе «Здесь» А. Андреева [1], люди не должны проживать на территории современного города Минска, так как эти болотные земли должны были быть легкими Европы. Человек здесь оказывается лишним. Для А. Андреева Минск «существует <...> только благодаря конкретным людям <...>. Это город-фантом, ежедневно воссоздаваемый внутри меня определенным усилием сознания <...>. Всю сознательную жизнь я с усердием муравья строю для себя этот город, заполняя пустоты на карте. Он проявляется на бумаге как переводная картинка – город, который я придумал. Которого на должно быть» [1, с. 5].

Интересной представляется и точка зрения М. Володина, который полагает, что у Минска, как у любого города, своя история, безусловно, есть. Она представлена в летописях, записках путешественников и других источниках. По его мнению, Минску не хватает не истории, а **историй** [выделено нами. – Д. П.]. Совершенно верно отмечает автор статьи «Минские историйки» [2], что «по разным причинам <...> у нас почти отсутствует мифология города. Сегодняшние минчане почти ничего не знают о том, где собирались посидеть и выпить их писатели, в каких банях парилось их начальство, в каких церквях и синагогах молились их предки» [2, с. 112].

Сегодня многие наши соотечественники ностальгируют по Вильнюсу и по Литве: «Да и вообще за три рубля можно было проехать на прекрасном поезде “Чайка” до литовской столицы просто на

выходной день. Погулять, заглянуть на ярмарку, посидеть в кафе, тогда еще очень престижной “Неринги”, проникнуться духом свободы и раскованности. Каунас был еще “заграничнее”», – вспоминает Т. Орлова (эссе «Королевство зеркал») [4, с. 216].

АС. Харевский, например, вообще – очень эмоционально и трогательно, даже образно – прощается с белорусским Вильнюсом: «Вильнюс – старая столица, колыбель белорусской культуры, словно утраченный шанс Беларуси, очень далек от сегодняшних наших минских реалий <...>. Я <...> вспоминаю про навсегда потерянный белорусский Вильнюс <...>. Я <...> часто ловил себя на мысли, что Город, которым я был зачарован, исчезнет без предупреждения и объяснений <...>. Вильнюс сегодня принадлежит литовцам. Вильнюс впервые за многие столетия стал столицей полноценной страны <...>. Из тихого и малоподвижного закутка сначала Европы, затем империи Вильнюс превратился в современный город, который должен быть витриной государства. Теперь только Литовского государства» [7, с. 153].

Таким, образом, для каждого из авторов альманаха «Монолог. Свободное творчество» существует как свой Минск, так и Вильнюс, или, наоборот, свой Вильнюс и свой Минск. У каждого он разный в зависимости от предпочтений, настроения, воспоминаний от пребывания в том или ином городе, наконец, профессиональной деятельности.

Литература

1. Андреев, А. Здесь / А. Андреев // Монолог. Свободное творчество. – Вып. 8. – 2004. – С. 5-23.
2. Володин, М. Минские истории / М. Володин // Монолог. Свободное творчество. – Вып. 2. – 1998. – С. 112-117.
3. Кныш, И. Стахановская идиллия / И. Кныш // Монолог. Свободное творчество. – Вып. 9. – 2005. – С. 65 – 84.
4. Орлова, Т. Королевство зеркал / Т. Орлова // Монолог. Свободное творчество. – Вып. 18. – 2014. – С. 215-224,
5. Тейтельбаум, С. Человеческая душа, перевоплотившаяся в птицу / С. Тейтельбаум // Монолог. Свободное творчество. – Вып. 18. – 2014. – С. 139-154.
6. Харевский, С. Минск с высоты птичьего полета / С. Харевский // Монолог. Свободное творчество. – Вып. 3. – 1999. – С. 92-97.
7. Харевский, С. Новые названия старых улиц / С. Харевский // Монолог. Свободное творчество. – Вып. 12. – 2008. – С. 139-155.

ТЕОСОФСКИЕ ИНТЕНЦИИ В ПОЭТИКО-ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Ф.И. ТЮТЧЕВА И Э.Э. ДИКИНСОН

Оригинальность поэтико-философской концепции Ф.И. Тютчева и Э.Э. Дикинсон феноменальна. И, казалось бы, при всей своей изученности весьма открыта нам, однако стоит присмотреться пристальнее, как тут же воочию возникают некоторые вопросы. Среди таковых стоит признать именно вопрос о теософских интенциях (еще до возрождения теософии Е.П. Блаватской в 1875 г. (Нью-Йорк)) в исследуемой поэтико-философской модели обоих поэтов. Небезызвестно, что практически всем ведущим деятелям немецкого идеализма пришлось по духу теософские предложения вставших на потребу дня вопросов (*Фр. фон Шлегель, Кант, Шеллинг, Гегель*, «крупнейшая фигура в анналах немецкого католичества» *Й. Гёррес, Ф.К. фон Баадер*).

Приобщившиеся к Священной поэзии (*Ф.Н. Глинка* как автор *«Замечательного опыта животного магнетизма в Москве»* и *«Опытов Священной поэзии»*, *А.Н. Муравьев, И.И. Козлов и др.*) оказываются близки к сокровенным проблемам человеческого бытия, вмещающего в себя все основные периоды жизнедеятельности. Они, таким образом, представляют собой в отдельности существенные вопросы: Жизни, Любви, Времени, Добра, Дружбы, *«сияющего Синклита» Души, Духа* и их вечных спутников-амбивалентов: Смерти, Ненависти, Вечности, Зла. В насущном бытии мы удостоверяемся в некоей космической – энергетической – сопричастности, реализуемой нами через мысль, проявляющую себя в многочисленнейших ипостасях: учениях, течениях, теориях, концепциях, системах. Правда наши личные отношения с трансцендентным слишком интимны, поскольку по самой сути своей вкоренены в древнейшие суеверия и веру.

Оба поэта соприкасаются с *по – ту – сторонностью* бытия и стремятся разобраться, что скрывает в себе самая загадочная сущность, столь часто поверяемая мыслью человека. Вот Ф.И. Тютчев предается осмысляемому им сиюминутному высокому созерцанию: *«Чертог Твой, Спаситель, я вижу украшен, / Но одежд не имею, да вниду в него»* [4, с. 360]. Правда, высокое значение этого созерцания позволяет нам вполне прояснить исследователь русской культуры в свете православия М.М. Дунаев (1945 – 2008), замечая: «Эта поэтическая реплика на известный текст одного из песнопений *Страстной седмицы* роднит внутреннее самоощущение Тютчева с тем,

что видим мы у других русских поэтов...» [2]. А вот поэт уже вынужден как бы намеренно с прискорбием заключить: «...**Поочередно** всех своих детей, / Свершающих свой подвиг бесполезный, / Она [Природа] равно приветствует своей / Всепоглощающей и миротворной бездной» [4, с. 354]. Вот же поэту приходит осознание того, что «...Смерть честней – чужда лицепрятую, / Не тронута ничем, не смущена, / Смирненную иль ропшущую братью – / Своей косою равняет всех она...» («Две силы есть – две роковые силы...», 1869) [4, с. 337;]. Что ж, поэт зрит чертог Божий – «украшенным», напоминая, все же, что сокровенное вступление человека в Него состоится при совершенной открытости Ему: что-либо скрыть не получится. Однако до непосредственного акта вступления в желанный Божий чертог мы прозреваем это *нечто по – ту – стороннее* в мистерии Ночи, в священном Безумии, в роковой страсти, служащих лишь прелюдией перед проникновением в Тайну Смерти. «...Все вокруг него и пусто и темно! / Час и другой все длится жалкий стон. / Но наконец, слабея, утихает он» («Бессонница (Ночной момент)», 1873) [4, с. 363]. При этом на неопределенное время мы весьма часто разлучаемся с познанным необходимым, но все равно возвращаемся к тому, с чего начинаем и открываем, наконец, нераскрытое доселе: «...Одно осталось покрывало, / Полупрозрачное для глаз. / И знаем мы: под этой дымкой / Все то, по чем душа болит, / Какой-то странной невидимкой / От нас таится – и молчит...» [4, с. 342].

Амхерстская отшельница почти всегда пребывает в *пограничном – дикинсоновском* – состоянии раздумья и поиска, где реальность предстает, словно разбитой на отдельно взятые осколки, какие необходимо воссоединить и восстановить некогда утраченное и нарушенное несовершенство мира, отождествляемое с несовершенством мысли и, как результат, поступков, как прекрасно сказано, этих «шагов по вертикали». Оттого всегда надлом, надрыв и состояние чего-то потерянного, что должно быть немедленно возвращенным обратно. «Сердце, забудем **его** совсем – / Вытравим даже след – / Ты позабудешь **его** тепло, / Я позабуду свет. / Так начинай – я за тобой / Смело пойду вперед – / Потопишься! Промедлишь / – Память **его** вернет» (пер. Г.М. Кружкова) [1, с. 35]. Иначе – любая потеря приравнивается к трагически мировой, как личная, разбивающая сердце и тревожащая душу. Чтобы узнать счастье возвращения и приобретения, необходимо знать, *что это такое терять*. Потерять можно только часть чего-то весьма важного и существенного, а возможно потерять все – и что же: где обрести точку опоры, значение мгновенья и понимание этого высокого и непознанного. «Два раза я теряла все / Вот так же, как теперь, / Два раза – нищей и босой – / Стучала в Божью дверь...» (пер.

Г.М. Кружкова) [1, с. 36]. Необходимо искать и задавать вопросы. И так в каждом ее апеллировании к *Священному Писанию*, отдельным пассажем из него, и к особенно запавшим в душу образам, мотивам и идеям близкой ей литературы, она обогащается за счет непрестанного и неумолимого поиска, а никак не обретения того, что она ищет. «*Удача слаще жизни / Тем, кто не знал удач. / Напиток утешенья, / Твой дегустатор – плач. / Никто из победивших... / Не объяснит Победу / Так явственно, как тот, / Кто брошен – и растоптан...*» (пер. О.А. Седаковой) [1, с. 39]. Истинно ищущий *путник в жизни* и воспринимает себя как странник, в странствованиях по миру обретающий то, что еще не обретено. «...*Мореход! Ученый некий! / Некий умница с небес! / Вы мне – страннице – скажите – / «Утро» – из которых мест?*» (пер. А.Л. Величанского) [1, с. 43]. «...*Но верю – что за Гробом – / Незримо для живых – / Шеренги Ангелов пройдут / В Доспехах Снеговых*» (пер. Т. Грингольц) [1, с. 47]. Эта «Женщина в Белом» все свое творчество восприняла в совокупности как единое Письмо, какое она пишет Миру, и это притом, что сама по себе форма письма предполагает ответ на запрос пишущего и при этом сокровеннейшую открытость и интимность. И это все мы у нее найдем. «*А было это – видит Бог – / Торжественное дело – / Стать Непорочной Тайною – / Стать Женичиною в Белом / Святое дело – бросить жизнь / В бездонную Пурпурность / И ждать – почти что Вечность – ждать – / Чтобы она – вернулась...*» (пер. Г.М. Кружкова) [1, с. 68]. Эта непорочность, незапятнанность и неоскверненность сродни той самой сокрытой за многими завесами тайны, какая именно такой чистой и предстает, значит, необходимо заслужить ее обретение.

Рассматривая этот *щекотливый* вопрос, нельзя не указать и на непосредственные воздействия и влияния на в итоге сложившуюся у обоих поэтов поэтико-философскую концепцию. Ф.И. Тютчев, отметим, был некоторое время весьма заинтересован теософской традицией оказавшей на него влияние *мистико-философской концепции* герлицкого сапожника, философа-самоучки и ученика Теофраста Парацельса Якоба Бёме (1575 – 1624) (в основном, изложенной в трудах «*Аврора, или Утренняя заря в восхождении...*» и «*Christosophia, или Путь ко Христу*»). Единственная тютчевская медитация, представляющая собой поэтическое переложение одного из бемевских афоризмов и прямо отсылающая нас к великому немцу, позволяет, по крайней мере, сказать, где собственно точки соприкосновения во взглядах обоих оригиналов. «*Кто Время и Вечность / В себе совместил, / От всякого горя / Себя оградил*» [4]. В письме Тютчева к Д.Н. Блудову, в котором поэт по просьбе последнего поместил данный перевод, есть

и такая мысль: *«Этот Яков Бём – один из величайших умов, которые когда-либо проходили земное поприще»*. В стихотворном же афоризме о времени и вечности воплотилось характерное для Бёме стремление к познанию бытия Вселенной в единстве и согласии противоречий. Это была пантеистическая иллюзия, идиллическое представление о возможности гармонии «времени» и «вечности», т. е. времени бытия отдельной личности и космического времени мироздания [4]. Отметим, в начале восьмой главы «Сигнатуры» Бёме мы встречаем образ Бога вне природы, созданный как будто из ничего: *«Благосклонный читатель, заметь себе правильно смысл: ...вне природы Бог есть мистерия [тайна], то есть Ничто, ибо вне природы это ничто, это Око Вечности, которое ни в чем не стоит и ни во что не смотрит, ибо оно бездна...»* [5]. Еще одна примечательная тютчевская медитация, уже косвенно отсылающая нас к Бёме, провозглашает: *«Всесилен я и вместе слаб, / Властитель я и вместе раб, / Добро иль зло творю – о том не рассуждаю, / Я много отдаю, но мало получаю, / И в имя же свое собой повелеваю, / И если бить хочу кого, / То быю себя я самого»* [4]. По убеждению ряда исследователей, Тютчев творчески переработал здесь «что-то» из сочинений Якова Бёме.

Эмили же Дикинсон, несомненно, была поражена визионерскими откровениями отчасти и Я. Бёме, и Э. Сведенборга (1688 – 1772) при погружении в идеалистическую концепцию «бостонского пророка» и учителя Р.У. Эмерсона (1803 – 1882). В случае с чуткой к сокровенным истинам амхерстской монахиней интересны как уже названные сочинения Бёме, так и отдельный труд *«О Небесах, о мире Духов и об Аде»* Э. Сведенборга, известного нам преимущественно учением о соответствиях, или корреспонденциях. В отличие от Бёме, Сведенборг не считал, что к общению с Богом способен каждый. Это качество он оставлял лишь за самим собой. Он пишет: *«...Вследствие...духовного равновесия человек находится в свободе мысли и воли, ибо всё, что человек мыслит и волит, относится или ко злу и затем ко лжи, или к добру и затем к истине; следовательно, когда он в равновесии, он свободен – или допустить и принять зло, а затем и ложь, идущую от ада, или допустить и принять добро, а затем и истину, идущую с небес...»* [3, с. 298].

Таким образом, поскольку теософия как один из способов постижения и обретения Абсолюта подразумевает поиск и осознание Божественной Мудрости, привходящей в компендиуме наших знаний о мире, человеке и вселенной одновременно, то, конечно же, своего рода трансцендентальная поэзия (по терминологии Ф. фон Шлегеля) обоих поэтов привносит в это познание весьма весомый вклад. Как это

осуществлено поэтами-медитативистами, нами показано лишь отчасти с глубоким убеждением, что данная область познания остается еще весьма малоизученной.

Литература

1. Дикинсон, Э. Письмо Миру; пер. с англ. / Э. Дикинсон. – М.: Эксмо, 2013. – 384 с.
2. Дунаев, М.М. Вера в горниле Сомнений. Православие и русская литература в XVII – XX вв. / М.М. Дунаев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azbyka.ru/fiction/v-gornile-sommenij/>. – Дата доступа: 09.08.2015.
3. Сведенборг, Э. О Небесах, о мире Духов и об Аде / Э. Сведенборг. – Киев: Украина, 1993. – 336 с.
4. Тютчев, Ф.И. Лирика / Ф.И. Тютчев. – М.: Эксмо, 2009. – 384 с.
5. Шаулов, С.М. Всемирный семиозис Якоба Бёме и основания эстетики барокко / С.М. Шаулов // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. Научный журнал. – № 3 (7), 2009. – С. 11-14.

Сергиевич Е.Г.

*Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск*

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ОБЩЕСТВО ПОТРЕБЛЕНИЯ» В РОМАНЕ ЧАКА ПАЛАНИКА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ»

Чак Паланик – писатель, который взорвал мир своим популярным и в то же время скандальным романом «Бойцовский клуб». «Сумасшедший гений» современной литературы – его имя известно не только в Америке, но и за ее пределами. Паланик в каждом из своих произведений затрагивает один из самых актуальных и болезненных вопросов современной действительности – обезличивание человека в обществе потребления. Книга «Бойцовский клуб» показывает тип современного социального устройства, где людям промывают мозги идеей, что главное в их жизни – это не моральные и нравственные постулаты, а разного рода товары, материальные вещи, в которых они на самом деле не нуждаются.

В статье проводится концептуальный анализ произведения Ч. Паланика, подробно анализируется концепт «общество потребления». Данный лингвистический феномен имеет «слоистое» строение, разные слои являются результатом, «осадком» культурной жизни разных эпох [3, с. 42]. Эти слои отличаются временем образования, происхождением, семантикой. Структуру концепта можно представить в виде круга, имеющего ядро, периферию и приядерную зону. Ядро концепта – это прототипические слои с наибольшей

чувственно-наглядной конкретностью, первичные, наиболее яркие образы; более абстрактные образы составляют его периферию [2, с. 60]. Таким образом, ядро концепта – основное понятие, семы, зафиксированные в словарных дефинициях, периферия – те коннотативные и ассоциативные приращения, которые привносятся культурой и реализуются при определенном наборе слов-репрезентантов. Ядро лучше всего отражает семантика ключевого слова (лексемы), именующего концепт.

Ядерная лексема – «потребитель» – присутствует в названии ядерного признака концепта, который именуется как «потребитель=раб». Есть ли выбор у человека, живущего в обществе потребления? *«Такое ощущение, что ты – дрессированная обезьянка-астронавт. Чему тебя научили, то и делаешь. Потяни за рычажок. Нажми на кнопку. Сам не ведаешь, что творишь, и вот – ты уже покойник»* [1, с. 78].

Герои Паланика пытаются обрести некую свободу, отказавшись от всего, наплевав на блага цивилизации, выйдя за край, за пределы дозволенного, осмелев переступить закон и перестав бояться смерти. Они противопоставляют себя обществу, бросают вызов цивилизации: *«Мы чувствуем себя дерьмом и рабами истории. Я хотел разрушить всю красоту в мире <...>. Мне хотелось сжечь Лувр. Раскрошить молотком на мелкие кусочки греческую коллекцию в Британском музее и потереться Моной Лизой <...>. Я хотел, чтобы весь мир дошел вместе со мной до точки»* [1, с. 112]. О современной действительности рассказчик выражается так: *«Люди рабы своих вещей. То, что ты имеешь, в конце концов имеет тебя и становится твоим хозяином»* [1, с. 45].

Главный герой – типичный представитель общества потребления. Он работает в престижной страховой компании, и в его обязанности входят поездки по стране на места автомобильных аварий для выяснения их причин. Во время таких командировок его окружает одноразовый мир: одноразовые средства гигиены в отелях, одноразовые наборы с едой, одноразовые знакомые. Он ежедневно ходит на нелюбимую работу, чтобы обустроить свою квартирку, покупать ненужные вещи, заказывать мебель по каталогу «IKEA»: *«Ты покупаешь мебель. Ты уверяешь сам себя, что это – первая и последняя софа, которую ты покупаешь в жизни. Купив ее, ты пару лет спокоен в том смысле, что как бы ни шли дела, а уж вопрос с софой, по крайней мере, решен. Затем решается посудный вопрос. Постельный вопрос. Ты покупаешь шторы, которые тебя устраивают и подходящий ковер.*

И вот ты стал пленником своего уютного гнездышка, и вещи, хозяином которых ты некогда был, становятся твоими хозяевами» [1, с. 110].

В приядерной зоне концепта можно обнаружить следующие признаки:

- безнравственность, которая реализуется в тексте во фразах героя: *«Война, голод, насилие – все это не волнует. А волнует меня: знаменитости и скандалы, телевизор, где 500 каналов и чье имя на бирке моих трусов»* [1, с. 125]; *«Мне хотелось сжечь Лувр. Раскрошить молотком на мелкие кусочки греческую коллекцию в Британском музее и потереться Моной Лизой. Отныне этот мир принадлежит мне»* [1, с. 112]; *«Акты насилия – естественная часть моего развития в направлении трагедии и распада»* и др.;

- обезличенность, которая проявляется в том, что у главного героя нет имени. В современном обществе идеология пытается стереть личность;

- зависимость от телевидения, рекламы, интернета, вербализованная в высказываниях героя: *«Умереть можно и в компании телевизора. Лишь бы там было, что смотреть сегодня вечером»* [1, с. 41]; *«Реклама заставляет их приобретать тряпки и машины, которые им вовсе не нужны»* [1, с. 201].

Периферия анализируемого нами концепта воплощена одним индивидуально-авторским признаком «отчаяние», т. е. то, к чему в конечном итоге приходят все потребители, когда осознают всю никчемность своего существования. Концепты «вседозволенность», «рабство», «одиночество» предстают с одной стороны, как черты общества потребления, а с другой – как следствие потребительского образа жизни. Паланик показывает на примере образа Тайлера Дердена, что вседозволенность может привести к хаосу, а еще хуже к смерти.

Как известно, духовные и моральные ценности в обществе потребления искажаются, и происходит их подмена другими понятиями. *«Когда я говорю “любить”, я имею в виду “любить” не в смысле “заботиться”, а в смысле “обладать”»* [1, с. 132]. Стирается грань между понятиями «любовь» и «секс». Так, умирающая от паразитов мозга женщина по имени Клон, похожая на «скелет, местами обтянутый желтым пергаментом», не может думать ни о чем другом, кроме как о коллекции порнофильмов и разных интимных штучек у себя дома, а единственное ее желание перед смертью сводится к тому, чтобы заняться с кем-нибудь сексом. «О любви здесь и речи нет», – так о данной ситуации говорит автор. Любовь в обществе потребления одноразовая. *«Презерватив – это хрустальный башмачок нашего*

поколения. Надеваешь его при встрече с незнакомцем, танцуешь до утра, а затем выбрасываешь в мусор» [1, с. 34].

Таким образом, важную роль в обществе потребления играют СМИ, в частности, реклама, которая меняет мировоззрение человека: устанавливаются некие стандарты, к которым необходимо стремиться, людям внушается желание покупать то, что на самом деле им не нужно. Потребительское общество оказывает большое влияние на духовное развитие людей: происходит подмена культурных ценностей, материальное приобретает для людей все большее значение. Человек в обществе потребления начинает отождествляться с миром вещей: внешняя оболочка приобретает все более важное значение, человек рассматривается как своего рода рекламный продукт с яркой этикеткой и ценником.

Концепт «общество потребления» является актуальным для дальнейшего изучения в творчестве не только данного автора, но и других писателей. Большая часть произведений, написанных в наше время, посвящены и показывают человека, который находится в данном обществе, в обществе, где пытаются запрограммировать разум, стандартизировать человечество, стереть личность.

Литература

1. Паланик, Ч. Бойцовский клуб / Ч. Паланик; пер. с англ. И. Кормильцева. – М.: АСТ, 2008. – 344 с.
2. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 189 с.
3. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

Уланович О.И., Воеводина Е.А.

Белорусский государственный университет, Минск

КЛАССИКА ЖАНРА И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИННОВАЦИЯ В НЕОГОТИЧЕСКОМ РОМАНЕ К. ПРИСТА «ПРЕСТИЖ»

Готический роман, завоевавший признание читателей еще на рубеже XVIII – XIX вв., и сегодня остается одним из самых читаемых жанров художественной литературы. Готический роман (англ. the gothic novel) – романтический «черный роман» с элементами мистического, таинственного и фантастического. Стоит отметить, однако, что в своем развитии «черный» роман претерпел значительные структурные и семантические изменения, анализ которых позволяет выявить динамику развития жанра, культурно, исторически и социально детерминированную.

По мнению М.А. Хольневой современная литература «все больше тяготеет к использованию научных методов, документалистики и фантазии» [6, с. 6]. В направлении отмеченной тенденции с акцентом на *фэнтезийности*, *научном и историческом документализме*, а также *насыщенном психологизме* трансформируется и готический литературный жанр, воплотившийся в неоготическом литературном романе.

Объектом нашего исследования явился роман современного британского писателя К. Приста «Престиж» [3], причисление которого к литературному жанру *неоготики* или *современной готики* оправдывается рядом факторов, которые мы и предлагаем проанализировать, акцентируя элементы классики жанра в их новаторском воплощении.

Важным видится заметить, что семантика самой лексемы, структурирующей название – «Престиж» – не имеет ничего общего с общественной оценкой значимости социального статуса человека, с авторитетом, влиянием, славой. Слово *prestige* ‘престиж’ приходит в английский и русский языки через посредничество французского (фр. *prestige* ‘обман, иллюзия; престиж’) из латинского языка (лат. *praestīgium* ‘обман, надувательство’). Произошедшая трансформация категориального понятия: стирание в XIX в. в семантике русскоязычного «престижа» этимологически первичного значения (‘*иллюзия*’, ‘*обман*’), акцентуация иного аспекта значение (‘*ослепительное влияние*’, ‘*чары*’) и последующая полная утрата в XX в. «престижем» даже следов первичной семантики, привели к современному толкованию данной лексемы: *престиж* – ‘общественная оценка значимости социального статуса человека или института’ [5, с. 148]. Прошедшая тот же путь семантического освоения (из латинского языка через посредничество французского в английский), англоязычная лексема *prestige* имеет сегодня в качестве ядра семантики также значение ‘репутация, авторитет’, сохранив при этом второстепенное значение ‘иллюзия, трюк’. В романе акцентируется именно это этимологически первичное (но исторически деактуализированное) значение заимствования, что предвещает погружение читателя в мир иллюзиона, престижиджитации и сценического обмана:

(1) *Каждый номер состоит из трех этапов.*

Первый этап – подготовка: зрителю намекают, объясняют, внушают, что ему предстоит увидеть. Реквизит уже стоит на сцене. Иногда в помощь артисту приглашаются добровольцы из публики. Во время подготовки фокусник всеми средствами отвлекает внимание зрителей.

Затем исполнение – сплав многолетнего опыта и артистического таланта фокусника.

Наконец, третий этап, так называемый «эффект», или «престиж», – это продукт магии. Если из шляпы достают кролика, которого раньше как бы не существовало в природе, то он и будет «престижем» этого фокуса [3].

В основе сюжета лежит профессиональная и личностная вражда двух известных иллюзионистов рубежа XIX – XX вв.: Руперта Энджера, имеющего аристократическое происхождение, и Альфреда Бордена, сына краснодеревщика. О деталях вражды читатель узнает из дневников иллюзионистов, попавших в руки их праправнуков: Кейт Энджер и Эндрю Уэсли (урожденный Николас Борден), судьба которых также отмечена враждой предков. *Вражду*, таким образом, наряду с такими категориями классики готического жанра как *тайна*, *инфернальные проявления*, *смерть*, *случайно найденный манускрипт* и др. можно рассматривать как стилистический маркер произведений жанра современной готики. Эти жанрообразующие элементы призваны формировать особое ментальное состояние читателя, психоэмоциональную псевдореальность, в которую погружается реципиент текста.

Отмеченные стилистически маркированные элементы предлагается именовать *фреймами*. *Фрейм* – модель, представленная в виде схемы ситуации, «которая состоит из взаимосвязанных компонентов, отражающих значимые смысловые аспекты и предсказуемые ассоциации соответствующей ситуации» [1, с. 32]. Другими словами *фрейм* – это специфическая контекстная модель, предназначенная для представления стереотипных ситуаций, задающих свойственную психоэмоциональную атмосферу произведения [4, с. 114]. Как комплекс стереотипных ситуаций, «готические» фреймы выполняют функции мистификации и трагедизации, «обеспечивают единство темпоральных характеристик: слияние прошлого, настоящего и будущего – тайн, интриг, пророчеств, трагедий, грехов и рока судьбы поколений» [4, с. 114], дополняя тем самым задаваемый в романе хронотопами контекст. В готической классике типичными являются фреймы: «тайна», «жертва», «роковой день», «вещий сон», «смерть», «грех», «болтливый слуга», «пророческий сон», «суеверие», «манускрипт», «инфернальные проявления», «роковой день» и др. В ряду данных маркеров стиля и жанра фрейм «личностная вражда» – весьма современный образ зла, органично вплетенный в жизненный сценарий современного человека с его весьма изощренным мировидением.

Пять частей романа «Престиж» повествуют с позиций различных участников этого «диалога» и в контексте их жизненных сценариев о многолетней вражде иллюзионистов.

Первым рассказчиком выступает Эндрю Уэсли – журналист, потомок Альфреда Бордена, ничего не знающий до поры о своем прародителе-иллюзионисте. По прибытии в некий замок-поместье для журналистского расследования он встречает Кейт Энджер, которая намерена посвятить молодого человека в дела давно минувших дней, предлагая Эндрю прочесть дневник его прапрадеда. Сплетающиеся в единый контекст фреймы: «манускрипт» (дневник Бордена), «тайна» (тайна имени, происхождения, семьи Эндрю Уэсли), «инфернальные проявления» (навязчивые и произвольные «спиритические контакты» Эндрю Уэсли с его мистическим братом-близнецом или неким его вторым «я») – все это, событийно локализованное в фамильном поместье Энжеров (готический хронотоп «замок»), формирует атмосферу мистической таинственности.

Вторая часть – повествование Альфреда Бордена, представленное в его дневнике. Рассказчик повествует о начале своей «магической» карьеры, знакомстве с Рупертом Энджером, зародившейся между ними вражде. Тем самым столь характерная для готического романа атмосфера мистицизма, страха, трепета дополняется элементами вполне бытийного (а не мистического, как в классике жанра) психологического напряжения, задаваемого ранее акцентированным нами фреймом «вражда»: удары враждующих сторон – от мелких пакостей до фатальных подлостей – неожиданны и болезненны.

Также в своих записях Альфред Борден излагает основы сценической магии и описывает изобретенный им самим иллюзион «транспортировка человека». Руперт Энджер одержим идеей вывести его секрет, столь тщательно охраняемый создателем, что и разжигает страсти вокруг иллюзиона. Вторично воплощаемый таким образом фрейм «тайна» дополняет атмосферу мистической таинственности. Значительно позднее, однако, выясняется, что секрет трюка прост и вполне «посюсторонен» – использование брата-близнеца, существование которого скрывалось Борденом с особой тщательностью.

Третья часть романа – история Кейт Энджер о загадочном эпизоде ее детства, проведенного в стенах фамильного поместья Колдлюу-Хаус. Одним из участников эпизода являлся ничего не помнящий об этом сам Эндрю Уэсли (ныне журналист и праправнук Альфреда Бордена, урожденный Николас Борден). В возрасте 3 лет он уже был в этом доме и явился невольным участником чудовищного эксперимента с помощью мистической машины, до сих пор хранящейся в запретной комнате «замка». Это привело к гибели ребенка (по крайней мере, физической) 3-х летнего Ники Бордена, и, как становится ясно из дальнейшего повествования, к фантастической транспортировке души

и ее воплощении в новой плоти (в образе Эндрю Уэсли) – результат трюка по телепортации физических объектов с помощью аппарата Теслы.

События, описываемые в данной части, стоят на грани научной фантастики (существование дьявольской машины Теслы) и мистики (смерть и непостижимое законами мироздания воскрешение). Тем самым классика жанра литературной готики в формате литературной сюрреальной инсталляции дополняется элементом научного документализма – введением своего рода модификации резонансного трансформатора Теслы, разработанного ученым, якобы, с целью объемной телепортации. С элементами научной фантастики, как литературного новаторства в современном готическом романе «Престиж», органично сосуществуют традиционные элементы этого литературного направления, которые развиваются в сюжетном хитросплетении романа вполне в соответствии с классической жанра: вскрывается тайна рода, рождения и «возрождения» Эндрю Уэсли, с малолетства воспитывающегося в приюте, получают свое объяснение его невероятные подозрения о существовании некоего брата-близнеца (или его второго «я») и его спиритические контакты с этим «дублоном».

Четвертая часть романа – дневниковые записи Руперта Энджера, которые добавляют в изобилующую прорехами картину жизненного повествования новые детали, конкретизируют взаимную ненависть иллюзионистов. Повествуется об обращении фокусника Руперта Энджера, отчаянно стремящегося вскрыть механизм трюка соперника «транспортиция человека», к Николе Тесла с просьбой сконструировать телепортирующий аппарат. Последний и был создан по заказу для его еще более завораживающего номера «новая транспортиция человека». Побочным эффектом телепортации с помощью адской машины Теслы является оставление при перемещении человека в исходной точке его некоего «дублона» – дубликата, копии тела, «престижа», как называет автор романа этот объект – это тело (по сути дела труп). По задумке Энджера, иллюзиониста и собственно объекта транспортиции, его многочисленные дублионы (бездушные умерщвленные дубликаты) тайно свозятся в фамильный склеп семейного имения-замка Энджеров Колдлоу-Хаус. Дневник Энджера завершается рассказом о сбое в работе машины. Во время очередного представления в результате грубо прерванного (по вине враждебного Бордена) сеанса транспортиции Энджер как бы разделяется на умирающую немощную плоть и бестелесный дух. Движимый жадой мщенья, дух Энджера совершает покушение на одного из братьев-близнецов Борденов

и решает сам «покончить с собой», в результате чего надеется воссоединиться со своей плотью.

Документ как доминирующий прием в историческом повествовании, военной прозе, биографических и мемуарных материалах [2, с. 4] проникает в литературно-художественные произведения через элементы исторического и /или научного документализма как «уподобление фактически свершенному» [2, с. 13]. Прием вплетения биографических фактов исторических личностей в композицию художественного произведения получил широкое распространение в современных литературно-художественных творениях. Одним из наиболее популярных исторических персонажей, образ которого активно эксплуатируется в современных произведениях художественного творчества, и является ученый инженер-физик Никола Тесла (кинофильмы: «Ученик Чародея», «Расследования Мердока», «Филадельфийский эксперимент», «Кофе и сигареты», «Убежище», «Склад 13»; романы: А.Ю. Дубнов «Петля реки времени», К. Прист «Престиж», повесть С.В. Лукьяненко «Кредо», и др.). Интерес к его наследию и личности обусловлен необыкновенными способностями Теслы, его многочисленными научными опытами и открытиями, опередившими время, засекреченностью ряда фактов его биографии.

В романе «Престиж» Никола Тесла упоминается в дневниках Бордена и Энджера, в которых, в частности, повествуется о визите ученого в Лондон и его знаменитом цикле лекций в Королевском научном собрании Великобритании. Лаборатория Теслы в Колорадо-Спрингс является одним из мест действия романа. Согласно документальным источникам Тесла работал там в 1899 г., однако в романе Энджер приезжает в лабораторию 1900 г. с просьбой сконструировать аппарат, способный на телепортацию человека. Также в романе имеются ссылки на опыт Теслы по беспроводной передаче электричества, который был реально продемонстрирован им в 1893 г. на Колумбовской всемирной выставке в Чикаго. Как видим, документальный материал, достоверные факты умело модифицируются в повествовательной ткани, образуя художественный синтез: диалог факта и вымысла, достоверности и нереальности. Документальная составляющая, реконструируя причинно-следственную достоверность сюжетных эпизодов, с одной стороны, наделяет само повествование эффектом реалистичности и документальной правдивости, с другой стороны, дает некоторую ценностную оценку самому историческому факту. Прием исторического и научного документализма, таким образом, являясь общей тенденцией эволюционных преобразований

в современном литературном творчестве, выступает также фактом исторической изменчивости и готического жанра.

Пятая (заключительная) часть романа – это симфония трагизма, нагнетаемого предыдущим повествованием: все сюжетные элементы, а также маркеры жанра и стиля сплетаются воедино, что доводит общую атмосферу страха в романе (маркер классики жанра) до состояния апокалиптического ужаса. В финале Эндрю Уэстли спускается в фамильный склеп Энджеров и выносит оттуда тело 3-х летнего Ники Бордена, т. е. своего собственного дублона. Его преследует некто, вероятно, бестелесный дух Руперта Энджера, более века блуждающий по своим прежним владениям. В финале романа «Престиж» градирующее эмоциональное состояние напряженного страха достигает своего апогея: замораживающего ужаса, состояния шока и чувства фатальности, что катализирует трагический драматизм сюжета.

Наши предыдущие исследования традиции литературной готики позволяют заявлять о стилеобразующей роли концепта «Страх» в готическом произведении [4]. Можно полагать, что особое образно-символичное пространство готического романа задается многоуровневой реализацией концепта «страх» на макро- (текстовом) и микро- (лексико-семантическом) уровнях, что и являет собою «скрытые» инструменты управления смысловой активностью воспринимающих. Тем самым символический и образный художественный концепт «страх» – это аффективная *константа* готического произведения, жанрообразующее ядро, механизм управления эмоциями и восприятием читателей, который и создает особую эмоциосферу готического романа.

Таким образом, готическая литературная традиция существует как предопределенность набора конвенциональных стилистических маркеров литературного жанра (фреймы, хронотопы, концепт «страх»). Восприятие каждого романа жанра четко обнаруживает реминисценцию (черты ранее написанного произведения, стилизованные элементы структуры, мотивы, отголосок), что предопределяет такие характеристики стилизованного произведения как ассоциативность и интертекстуальность. При этом качественное измерение готической литературной традиции не статично: универсальные типы стилистически маркированных элементов содержательно вариативны, эволюционируют, используются симультанно, параллельно, зачастую наслаиваясь друг на друга. Каждый новый готический роман обнаруживает некоторую трансформацию текстуального воплощения элементов классики жанра при сохранении их традиционной

функциональной нагрузки, что свидетельствует о развитии жанра строго в соответствии с законом диалектики отрицания отрицания: т. е. в направлении вариативности формы при неизменности специфики прагматической направленности произведения.

Интегрирование таких характерных черт готического романа как мистицизм, таинственность, заискивание к смерти и страх с научным и историческим документализмом, глубоким психологизмом и фэнтезийностью, наряду с авторскими жанрово-стилевыми изысканиями, порождает *неоготику*. Указанные трансформации готического жанра в неоготике, отмеченные как характерные для анализируемого произведения К. Приста «Престиж», можно полагать, объективируются во всей неоготической традиции, знаменуя эволюционные преобразования жанра.

Постижение исторической изменчивости жанра выявляет не только эволюцию в культуре, но и изощренный вкус современного литературного потребителя, равно как и виртуозный ум современного писателя-прозаика.

Литература

1. Кейзер, С.В. Теоретико-методологические основы анализа стилизованных текстов // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: Сб. науч. тр.; редколл. О.И. Уланович [отв. ред.] и др. – Минск: Изд-ий центр БГУ, 2012. – С. 25-35.
2. Максимкина, Н.Н. Документализм как ведущий принцип изображения действительности в творчестве С.Г. Фетисова: Автореф. ... канд. филол. наук: 10.01.02. – Саранск, 2008. – 20 с.
3. Прист, К. Престиж / К. Прист. – М.: Эксмо, 2004. – 178 с.
4. Уланович, О.И., Петлицкая, В.П. Когнитивно-концептуальная модель стилизованного пространства готического произведения // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков: Материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф.; БГУ им. Пушкина, Брест, 28 февр. 2015 г. – С. 113-116.
5. Уланович, О.И., Рябова, А.Е. Конвергенционные и дивергенционные процессы в мировом бизнес диалоге в аспекте языкового заимствования / О.И. Уланович, А.Е. Рябова // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 22-23 окт. 2015 г., БГУ; редколл.: О.И. Уланович [отв. ред.] и др. – Минск: Сегмент, 2015. – С. 143-150.
6. Хольнева, М.А. Особенности художественной мистификации в романе Джона Фаулза «Волхв»: Автореф. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / М.А. Хольнева. – Нижний Новгород, 2006. – 25 с.

РАЗДЕЛ 3

ТЕОРИЯ И МАСТЕРСТВО ПЕРЕВОДА

Абаева Е.С.

Московский городской педагогический университет, Москва

СУБЪЕКТИВНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ ЮМОРА КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Процесс перевода в целом довольно субъективен, так как подразумевает работу отдельно взятого человека по интерпретации и перекодировке отдельно взятого текста. Наличие в тексте элементов, содержащих юмористический эффект, осложняет и без того непростую работу переводчика.

Субъективность восприятия юмора сложно отрицать. Анекдот, над которым смеется компания подростков, не воспринимается представителями более старшей возрастной группы. Юристы могут не понять юмор медиков. Что уж говорить о культурологической разнице между юмором разных народов. Еще В.Н. Комиссаров в своей работе «Современное переводоведение» [3] указывал на тот факт, что в реальной жизни эффективность самой межъязыковой коммуникации зависит от большого количества как объективных, так и субъективных факторов. А на восприятие юмора, как мы понимаем, влияет возраст, пол, социальный статус, образование, национальность, время и т. д.

В процессе перевода, если рассматривать его как акт межкультурной коммуникации, возникает три субъекта, принимающих в рассматриваемом акте непосредственное участие: автор, переводчик и читатель.

Автор проецирует свое видение мира, а вместе с тем и свое восприятие юмора – на текст-оригинал, создавая те или иные отрывки, или даже все произведение, с юмористическим эффектом. Здесь субъективность проявляется на уровне производства юмористического текста. И вопросы, которые должен задать себе переводчик, должны фокусироваться на следующих моментах: на кого ориентировался автор, к какому кругу принадлежит он сам, какое получил образование, что именно создало условия для созревания его личности и т. д.

Затем текст попадает в руки переводчика, который, с одной стороны, функционирует как читатель произведения – пусть даже очень подготовленный и вооруженный достаточным количеством знаний. С другой стороны, он предстает как автор перевода. Как читатель, он воспринимает текст, исходя из своего личного опыта, рискуя не понять,

не разглядеть все элементы текста, создающие юмористический эффект. Возможно, понять не совсем так, как хотел автор.

При исследовательской работе с текстом, содержащим юмористический эффект, можно воспользоваться знаниями группы носителей языка, провести опрос. Переводчик, однако, в силу временных рамок, зачастую лишен такой помощи. Мнение одного или двух носителей чревато субъективностью, тем более что в художественном произведении часто требуется должный «настрой» для понимания той или иной шутки, а это предполагает прочтение всего произведения (или достаточно объемной его части).

Перед переводчиком, тем самым, возникает необходимость в дополнительной предпереводческой подготовке. Так, например, работа с тематическими форумами, с отзывами носителей языка может внести существенный вклад в понимание стиля автора и общего настроения произведения.

Проблема субъективности восприятия юмора стоит особенно остро при работе с художественной литературой. Литературный текст, как правило, практически не имеет указаний, где смешно, и почему смешно. В нем нет закадрового смеха, как в ситкоммах, нет обязательного юмористического эффекта как в анекдотах. На наш взгляд, некое решение данной проблемы может лежать в сфере реализации на практике семантической теории юмора В. Раскина и С. Аттардо [3; 4]. В ходе предпереводческого анализа переводчик, заметив сталкивающиеся скрипты, может постараться отталкиваться от их передачи. Переводчику-автору приходится прибегать к стратегии прагматической адаптации, предполагая особенности перспективной аудитории читателей. Но при работе с юмором возникает очередная проблемная ситуация: нельзя быть смешным для всех, хотя можно постараться спроектировать сталкивающиеся скрипты для вероятного юмористического эффекта в условиях приблизительного понимания вероятной читательской аудитории.

На практике получается, что прагматическая адаптация, к которой нередко прибегает переводчик при переводе юмора, тоже субъективна. Нельзя с абсолютной точностью установить, кто именно будет читать данное произведение, каковы будут «отягчающие» факторы реципиента. Хотя предполагать, конечно, необходимо: предполагать и выстраивать, исходя из этого предположения, переводческую стратегию.

В конце концов, когда текст доходит до читателя, он уже претерпел целый ряд изменений довольно субъективного характера, и его интерпретация в последней инстанции также довольно субъективна.

Получается, что при переводе юмора, переводчику приходится сталкиваться с субъективным восприятием трижды: восприятием автора, своим собственным и читателя. На наш взгляд, следующие действия могут приблизить переводчика к решению данной проблемы:

- Важно как можно более скрупулезно осуществлять предпереводческий анализ текста, вскрывая сущность явлений, постигая тематику юмора, лингвистические средства передачи комического, характерные как для определенной лингвокультуры, так и для идиостиля конкретного автора.
- Необходимо обращать внимание на функционирование юмора в контексте целостного произведения.
- Рекомендуется по возможности опираться на лексические маркеры [1], например, лексемы, входящие в лексико-семантическую группу «смех».
- Важно распознать в тексте сталкивающиеся скрипты и попытаться реализовать их в тексте перевода, опираясь на предположения о перспективном читателе и применяя стратегию лингвопрагматической адаптации при переводе.

Литература

1. Абаева, Е.С. Функциональные потери при переводе юмора (на примере произведения С. Лукьяненко «Ночной Дозор» и его перевода на английский язык Э. Бромфилдом) // Е.С. Абаева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». – 2014. – № 6. – С. 79-84.
2. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС. – 2001. – 424 с.
3. Attardo, S. Linguistic theories of humor / S. Attardo. – Berlin; New York; Walter de Gruyter, 1994. – 426 p.
4. Raskin, V. Semantic mechanisms of humour / V. Raskin. – Springer, 1984. – 284 p.

Давыдова С.А., Шкрабо О.Н.

Белорусский государственный университет, Минск

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ПОЭЗИИ

Поэзия как искусство слова в значительной степени основывается на чувственных образах. По словам Е.Г. Эткинда понятие поэзии другого народа – значит понятие другой национальный характер, эмоциональный мир другой культуры [3].

Перевод поэзии разительно отличается от перевода прозы, хотя оба эти типа перевода преследуют одну цель – воссоздание средствами языка перевода (ПЯ) произведения в свойственном ему единстве содержания и формы. Отличие поэтического перевода от перевода

прозы заключается, прежде всего, в ином соотношении между целым произведением и его частями. И в прозаическом переводе, и в поэтическом переводе содержание частей целого определяется сквозь призму всего комплекса смысловых и стилистических компонентов, образующих текст. Однако ритмические и фонетические свойства прозаического текста в большинстве случаев не имеют столь существенного значения, как в поэтическом тексте, где каждый отдельный элемент должен вписаться в метрическую схему стиха, определяя вместе с тем его ритмическую и фонетическую организацию.

Сущность поэтического произведения обычно составляет его эмоциональная настроенность, воплощенная в поэтическом образе. В поэтическом переводе на передний план выдвигается интонационный строй оригинала – торжественный или иронический, патетический или минорный, т. е. читатель ПЯ должен почувствовать такой же эмоциональный настрой от прочитанного стихотворения, что и читатель оригинала. Утратить эту сторону оригинала – значит полностью исказить его суть и нарушить поэтическую структуру образа. Кроме того, переводчику необходимо учитывать особенности авторского поэтического мышления, иными словами переводчик должен как бы перевоплотиться в автора, принимая его манеру и язык, интонации и ритм, сохраняя при этом верность своему языку, и в чем-то и своей поэтической индивидуальности [2].

Рассматривая поэтический текст в прагматическом аспекте, необходимо исследовать степень его эмоционального воздействия на адресата. Для достижения прагматического воздействия на получателя информации автор поэтического текста апеллирует к эмоциональному восприятию сообщения, насыщая текст экспрессивными и стилистически окрашенными языковыми средствами, так как поэтический художественный текст создается с целью коммуникативного эффекта, и его прагматический потенциал составляет важнейшую часть содержания высказывания, что необходимо учитывать при его переводе.

В качестве примера проанализируем стихотворение А.С. Пушкина «Я вас любил» и его перевод на английский язык, выполненный Е. Бонвером (1995 г.). Стихотворение Пушкина исполнено в очень сложном и строгом ритме, обладает тонкой синтаксической, интонационной и звуковой структурой. Данное стихотворение написано пятистопным ямбом, что позволяет добиться ритмичной организации стиха. Усиление ритма стиха автор добивается за счет цезуры, которая присутствует в стихе в каждой строке после четвертого слога. Таким образом, можно говорить о том, что с ритмической точки зрения стихи А.С. Пушкина предельно стройны и организованны, однако при всей

стихотворной упорядоченности и организации речь поэта совершенно естественна. Более того, кажется, что стихотворение написано совершенно обычным разговорным языком и, тем не менее, если что-нибудь изменить в этой речи (порядок слов, интонацию, синтаксический оборот, форму глагола или существительного), то окажется, что при этом не только нарушится ритм, но и сама речь станет менее естественной, обретет какую-то нарочитость, неоправданную усложненность.

Далее мы видим, что в данном произведении присутствует так называемая «внутренняя рифма»:

*Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим...*

Структура этих строк уникальна, поскольку «Я вас любил» как бы переключается с «томим», а созвучные слова первой строки с созвучиями последующей. Таким образом, поэт создает симметрию внутри самого стихотворения, оставляя при этом естественность и органичность речи [1].

Теперь сравним это стихотворение с его переводом на английский язык *I loved you*. Первое, что бросается в глаза, это инверсия, которую переводчик применил в первых двух строках:

<i><...> любовь еще, быть может, В душе моей угасла не совсем;</i>	<i><...> it may be, from my soul The former love has never gone away,</i>
--	---

С одной стороны, инверсия придает стихотворению эмоциональную окрашенность, с другой стороны, применение этого приема привело к тому, что слово «любовь», которое А.С. Пушкин использует в первой строке, акцентируя внимание именно на этом чувстве, в тексте перевода теряет эту выделенность и на первое место выходит «душа».

Далее в тексте перевода речь идет о страданиях ('my dole'), т. е. имеет место изменение смысла и, следовательно, эмоциональной окрашенности высказывания. В своем стихотворении поэт обращает внимание на то, что любовь для него по-прежнему является прекрасным и светлым чувством, но исходя из текста перевода, читатель может сделать противоположный вывод об эмоциях, которые испытывает поэт:

<i>Но пусть она вас больше не тревожит; Я не хочу печалить вас ничем.</i>	<i>But let it not recall to you my dole; I wish not sadden you in any way.</i>
---	--

Кроме того, говоря о данном переводе, можно увидеть, что переводчик не смог подобрать вариант перевода, который бы соответствовал оригиналу. В тексте оригинала использованы наречия «безмолвно, безнадежно», в тексте перевода наречие «безнадежно»

было заменено сочетанием предлог + глагол ‘*without hope*’. К тому же, переводчик добавляет еще одно наречие, которого нет в оригинале – ‘*fully*’, нарушая тем самым ритм указанных строк:

*Я вас любил безмолвно, безнадежно, I loved you silently, without hope, fully,
To робостью, то ревностью томим; In diffidence, in jealousy, in pain;*

Перевод последних строк выполнен с сохранением ритма оригинала, переводчик не вносил смысловых изменений и дополнений:

*Я вас любил так искренно, так нежно, I loved you so tenderly and truly,
Как дай вам бог любимой быть As let you else be loved by any man.
другим.*

Таким образом, можно говорить о том, что проблемы поэтического перевода вызваны спецификой поэтического текста, образная основа и форма которого тесно связаны с культурой и особенностями строения языка. Также можно отметить, что представленный перевод выполнен пословно, с точки зрения прагматики стоит отметить ряд отступлений от смысла, а именно изменение эмоциональной интенции стихотворения, нарушение ритма, смещение акцентов, что в результате приводит к неверному пониманию авторского замысла, а также не соответствует тому эмоциональному состоянию, который поэт вложил в исходное произведение.

Литература

1. Кожин, В.В. Как пишут стихи / В.В. Кожин. – [Электронный документ]. – 2011. – Режим доступа: <http://modernlib.ru>. – Дата доступа: 06.05.2015.
2. Лозинский М.Л. Искусство стихотворного перевода / М.Л. Лозинский // Перевод – средство взаимного сближения народов: Художественная публицистика. – М.: Прогресс, 1987. – С. 91-106.
3. Эткинд, Е.Г. Поэзия и перевод: монография / Е.Г. Эткинд. – Л.: Советский писатель, 1963. – 432 с.

Занковец О.В.

Белорусский государственный университет, Минск

СИНТАКСИЧЕСКОЕ УПОДОБЛЕНИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ

На синтаксическом уровне юридические документы характеризуются наличием длинных сложных предложений с различными видами сочинительной и подчинительной связи, использованием пассивных конструкций, причастных оборотов, обособленных членов предложения и вводных слов. Усложненность синтаксиса данного вида документов объясняется требованием логичности и аргументированности

изложения и является следствием стремления изложить тезис с необходимой полнотой, включая указание на причинно-следственные отношения и вводя необходимые уточнения и добавления.

Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, которые широко используются в юридических документах, могут представлять значительную трудность при переводе, поскольку зачастую они характеризуются необычной длиной, а также наличием большого количества придаточных и однородных членов. При переводе таких предложений важно правильно определить их структуру и сохранить логичность высказывания. И.С. Алексеева пишет о переводе юридических текстов следующее: «Полнота и разнообразие синтаксических структур, типов логических связей, преобладание структур со значением условия и причины, обилие однородных членов предложения и однородных придаточных – системная частотность этих средств воспроизводится в переводе; при этом все правила формальной логики при построении структур должны быть соблюдены» [1, с. 219]. Здесь также важно следовать нормам литературного русского языка, поскольку «нарушение порядка слов, рассогласование подлежащего со сказуемым, определения с определяемым словом, ошибки, связанные с употреблением причастных и деепричастных оборотов, смещение структуры простого и сложного предложения и целый ряд других ошибок часто делают высказывание маловразумительным и сумбурным, не отвечающим базовому требованию, предъявляемому к языку деловых бумаг, требованию точности, не допускающей инотолкования» [1, с. 220].

Перевод юридических документов требует достижения максимального сходства текста источника и текста перевода, следовательно, синтаксическую структуру оригинала по возможности необходимо сохранять. В.Н. Комиссаров отмечает, что «сопоставительный анализ обнаруживает значительное число переводов, у которых существует параллелизм синтаксической организации по отношению к оригиналу <...>. Особенно важным оказывается обеспечение подобного параллелизма при переводе текстов государственных или международных актов, где перевод часто получает правовой статус оригинала, т. е. оба текста имеют одинаковую силу, являются аутентичными» [2, с. 70]. В целом, это относится ко всем юридическим документам.

Таким образом, из сказанного выше следует, что при переводе юридических документов возможно применение синтаксического уподобления – способа, при котором синтаксическая структура

оригинала преобразуется в аналогичную структуру на языке перевода [2, с. 178]. Например:

Paragraph (a) does not apply to a payment, repayment, prepayment, purchase, redemption, defeasance or discharge which is a Permitted Payment or is permitted under the Intercreditor Agreement.

Параграф (а) не применяется к оплате, погашению, досрочному погашению, покупке, возмещению, аннулированию или погашению, операциям, которые являются Разрешенным платежом или разрешены по Соглашению между кредиторами.

Как правило, синтаксическое уподобление сопровождается некоторыми изменениями структурных компонентов, например, опущением артиклей, глаголов-связок, изменением морфологических форм; однако на структуру самого предложения это не влияет, так как сохраняется одинаковый набор членов предложения и последовательность их расположения в тексте [2, с. 178].

Требование максимального сходства текстов оригинала и перевода обуславливает еще одну особенность перевода юридических документов. Известно, что из-за различий между английским и русским языками объем текста перевода, как правило, больше, чем объем оригинала (в случае перевода с английского языка на русский). Следовательно, при сравнении документов расположение частей текста не совпадает, что может вызвать путаницу. Тем не менее, переводчику необходимо обеспечить ориентацию реципиента в тексте документа. И даже если предложение слишком длинное и сложное для восприятия, что является характерной чертой синтаксиса юридических документов, при переводе его необходимо сохранить. Отсюда следует, что такие приемы как членение и объединение предложений при переводе юридических текстов недопустимы. Кроме того, в юридических документах часто применяется рубрикация, и части сложного предложения отделяются по абзацам, поэтому при переводе важно сохранить все структурные части текста на исходном языке.

Тем не менее, необходимо отметить, что существует ряд случаев, когда сохранить синтаксическую структуру оригинала при переводе не представляется возможным. Причинами этому могут быть отсутствие соответствующего грамматического явления в русском языке, а также несовпадение стилистических особенностей грамматических конструкций и смысловой структуры английского и русского словосочетания [2, с. 72]. Так, в юридических документах часто встречаются пассивные конструкции, которые, наряду с безличными предложениями, свидетельствуют о безличном характере юридических документов. И.Я. Рецкер отмечает, что перевод предложений с глаголом-сказуемым

в страдательном залоге часто требует изменения конструкции, поскольку в английском языке пассивные конструкции могут употребляться иначе, чем в русском [3, с. 26]. В целом, в русском языке страдательный залог не так употребителен, как в английском. Таким образом, различия в употреблении страдательного залога в русском и английском языке приводят к изменению структуры предложения.

Преобразование предложения в процессе перевода обычно рассматривается в контексте грамматических трансформаций. В.Н. Комиссаров относит к грамматическим трансформациям синтаксическое уподобление (дословный перевод), членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (формы слова, части речи и члена предложения) [2, с. 172]. Кроме того, ученый выделяет комплексные лексико-грамматические трансформации, такие как антонимический перевод, экспликация (описательный перевод) и компенсация. Данные трансформации также влияют на структуру предложения. При этом следует отметить, что объяснение, содержащееся в описательном переводе, может быть пространным и в некоторых случаях толковаться двусмысленно. Следовательно, для перевода юридических документов, которым свойственна точность, и в частности терминов, которые должны выражать точные и четкие понятия, использование экспликации нежелательно.

Таким образом, при переводе юридических документов ввиду требования максимального сходства текстов оригинала и перевода синтаксические структуры исходного языка по возможности необходимо передавать аналогичными структурами в языке перевода, т. е. использовать прием синтаксического уподобления. По причине этого же требования не следует применять такие способы перевода, как членение и объединение предложений. Для перевода юридических документов также нежелательно применять экспликацию. Тем не менее, ввиду различий в грамматическом строе английского и русского языков, а также необходимости точно передать смысл высказывания, синтаксические структуры языка оригинала в ряде случаев требуют определенных преобразований.

Литература

1. Алексеева, И.С. Профессиональное обучение переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб.: Изд-во Союз, 2001. – 288 с.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. ин. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Рецкер, Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский / Я.И. Рецкер. – М.: Наука, 1981. – 160 с.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Художественный перевод как вид переводческой деятельности предполагает осуществление полноценной межкультурной эстетической коммуникации путем интерпретации исходного текста, реализуемой в новом тексте на другом языке. В этом целеполагании ключевым инструментом является интерпретация (истолкование) текста, в которой реализуется понимание сообщения переводчиком, а затем осуществляется его актуализация (воспроизведение и перевыражение оригинала) в новой языковой форме. Границы перевода обусловлены принципиальной открытостью интерпретации, которая согласно теории герменевтики никогда не может быть завершена, поскольку понимание текста неотделимо от самопонимания интерпретатора [3, с. 96].

В лингвистике и психологии принято выделять две фазы перевода: восприятие (дешифровка, декодирование) текста и его воссоздание (воспроизведение, перекодирование) средствами другого языка, при этом особое внимание уделяется второй фазе процесса перевода, поскольку считается, что именно она обуславливает его конечный результат.

Философская концепция понимания, делавшая упор на лингвистическую («грамматическую») сторону истолкования текста и предложенная Ф. Шлейермахером, исходила из того, что для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого (слово – часть относительно предложения, предложение – часть относительно текста, текст – часть относительно творческого наследия данного автора и т. д.). Позднее эта особенность процесса понимания получила название герменевтического круга, который подразумевает взаимообусловленность объяснения и интерпретации, с одной стороны, и понимания – с другой; для того, чтобы нечто понять, его необходимо объяснить, и наоборот. Таким образом, понимание и объяснение не противопоставлены друг другу, а взаимозависимы. Именно этим и объясняется стремление переводчиков (иногда неосознанное) к осознанию, логизации текста, восстановлению синтаксических связей и т. п. Объяснение оригинала в процессе его интерпретации меняет модальность текста, ибо отношение к предмету понимания обусловлено индивидуальным опытом переводчика и задано традицией, имеющей,

как известно, языковую природу. Таким образом, понимание реализуется через истолкование, интерпретацию [3, с. 97-98].

М.М. Бахтин указывает на очень важное отличие понимания и объяснения и считает, что понимание реципиентом произведения означает проникновение в сознание автора и его внутренний мир, в результате чего появляется уже не одно, а два сознания; не один, а два мира. Таким образом, понимание всегда диалогично [1].

Кроме того, само понимание текста предполагает две возможности: теоретически возможно понять произведение так, как понимал его автор; путь к такому пониманию лежит через глубокое научное изучение, через попытку вжиться в чужую культуру, проникнуться духом эпохи, отказавшись от своей индивидуальности, перевоплотиться в автора. Именно такое перевоплощение и вживание, по мнению большинства переводчиков-практиков и теоретиков, обеспечивает успешное решение переводческой задачи; но подобное представление – это не более чем самообман: во-первых, потому что автор понимает далеко не все в созданном им тексте, поскольку процесс художественного творчества очень часто протекает неосознанно. Во-вторых, перевод – это, прежде всего, творчество конкретной личности, а ее творческое понимание не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры. Важным для понимания текста является возможность понимающего находиться вне времени, пространства и культуры по отношению к объекту творческого понимания.

Переводчик, выступая в роли посредника между двумя культурными традициями, воплощенными в личностях автора и читателя, понимает, истолковывает и оценивает оригинал не так, как автор, современник или соотечественник автора. Таким же образом и истолкование любым читателем созданного переводчиком текста на другом языке неизбежно отличается от авторского или переводческого.

Понимание художественного текста как вообще текста культуры, представляющего собой, по мнению Ю. Лотмана, «наиболее абстрактную модель действительности с позиций данной культуры», зависит от широты знаний читателя, его опыта, характера. Однако не меньшее значение для понимания художественного текста приобретает то, что А.Р. Лурия называл «глубиной прочтения» текста [3, с. 100].

А.Р. Лурия в своей работе «Язык и сознание» выражает следующую точку зрения: «Художественное произведение допускает различные степени глубины прочтения; можно прочитать художественное произведение поверхностно, выделяя из него лишь слова, фразы или повествование об определенном внешнем событии, а можно выделить скрытый подтекст и понять, какой внутренний смысл таится за

излагаемыми событиями; наконец, можно прочесть художественное произведение с еще более глубоким анализом, выделяя за текстом не только его подтекст или общий смысл, но анализируя те мотивы, которые стояли за действием того или другого лица, фигурирующего в пьесе или художественном тексте, или даже мотивы, побудившие автора писать данное произведение» [2, с. 245]. Он считает, что к такому пониманию текста (прочтению) и следует стремиться переводчику. Ученый также придерживается точки зрения, что глубина прочтения текста вовсе не зависит от широты знаний или степени образования человека, она вовсе не обязательно коррелирует с логическим анализом поверхностной системы значений, а больше зависит от эмоциональной тонкости человека, чем от его формального интеллекта. В результате он приходит к выводу, что способность оценивать внутренний подтекст представляет собой совершенно «особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению. Эти обе системы – система логических операций при познавательной деятельности и система оценки эмоционального значения или глубокого смысла текста – являются совсем различными психологическими системами» [2, с. 246-247].

Итак, способность переводчика к прочтению, интерпретации художественного текста, пониманию глубинной его структуры (смысла) зависит, прежде всего, от особенностей его мышления, складывающихся, в свою очередь, под влиянием форм общественной жизни и психологического склада его личности, или того, что в 1990 г. американские психологи П. Сэловей и Дж. Мейер назвали термином «эмоциональный интеллект». По мнению американских психолингвистов, эмоциональный интеллект – основополагающий талант, триумф логического мышления над импульсивным, а его основа – самосознание, т. е. умение правильно понимать и оценивать свои эмоции и эмоции другого [3, с. 101-102]. Очевидно, эмоциональный интеллект лежит в основе любой творческой деятельности, носящей коммуникативный характер, и именно от уровня эмоционального интеллекта переводчика будет зависеть характер интерпретации текста оригинала.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979 – 290 с.
2. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

3. Новрузов, Р.М. Художественный перевод и проблема взаимодействия, взаимообогащения литератур / Р.М. Новрузов. – Баку: Элм, 1990. – 342 с.

Каримова В.О.

Белорусский государственный университет, Минск

Науч. рук. – ст. преп. О.В. Занковец

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Юридические тексты, как и тексты другой направленности, обладают рядом особенностей. К лексическим особенностям стиля юридических документов относится использование терминов и терминологических сочетаний. Список юридических терминов огромен: *remedy* – ‘средство судебной защиты’, *deterrence* ‘средство удержания от совершения преступных действий посредством устрашения’, *indictment* ‘обвинительный акт’, *proxy* ‘доверенность’, *insolvent* ‘неплатежеспособный’ и др.

Для юридических документов характерно использование готовых штампов и клише: *bone of contention*, *in accordance with*, *all things considered*, *for the purposes of*, *when implementing*, *make an order*, *the court determines*, *cost and expenses*, *according to law* и др. Это обуславливается тем, что мысли в одинаковых ситуациях выражаются однотипно.

Помимо этого, для юридических документов характерно наличие сокращений, большинство из которых используется исключительно в юридических текстах и документах: *ALJ* (*Administrative Law Judge*) – ‘судья административного суда’; *USJC* (*United States Judicial Code*) – ‘кодекс законов США о судоустройстве’; *CtApp* (*Court Appeal*) – ‘апелляционный суд’ и т. д.

В юридических текстах активно используются латинские слова и выражения: *mensrea*, *staredecisis*, *defacto*, *interalia*, *per pro curationem* и др.

Важной характеристикой юридических документов является частое использование парных синонимов, например: *null and void*, *disputes and disagreements* и т. д.

В письменной и устной речи на юридические темы встречаются особые идиоматические выражения и фразеологические сочетания, которые редко употребляются в общелитературном языке: *to make default* – ‘не исполнять обязанности’; *Marshal of the Court* – ‘судебный исполнитель’ и т. д.

При переводе документов юридической направленности, необходимо уделять особое внимание переводу терминов, ведь каждая страна имеет свою правовую систему, соответствующую юридическую

терминологию и реалии. Данные различия приводят к тому, что в юридических текстах присутствует немало безэквивалентной терминологии. При переводе такого рода лексики фоновые знания в области юриспруденции просто необходимы. В качестве примера рассмотрим такое понятие как *venire*. В судебной сфере США данное понятие используется для обозначения категории лиц, имеющих право исполнять функции присяжных. При переводе данного понятия следует использовать описательный метод перевода. Безэквивалентную лексику на русский язык можно передать методом прямого включения, например *voir dire* – допрос присяжных для выявления их возможной предубежденности.

The prospective jurors are generally subject to further interrogation about their possible biases. This examination is known as voir dire. – ‘Предполагаемые присяжные обычно подвергаются дальнейшему допросу на предмет их возможной предубежденности. Эта процедура носит название **voir dire**’.

Следует учитывать, что в данном случае использование приема прямого включения возможно, т.к. смысл понятия очевиден из контекста. Однако контекст не всегда помогает уловить суть понятия. В таких случаях лучше использовать метод прямого включения дополнительно с описательным переводом либо просто описательный перевод.

You certainly can't learn how to conduct an effective jury voir dire simply by reading about it. – ‘Вы, конечно, не сможете узнать, как эффективно провести **процедуру допроса присяжных для выявления их возможной предубежденности**, просто читая о ней’.

Для передачи безэквивалентных терминов используется метод транскрипции и транслитерации (*solicitor* – ‘солиситор’; *barrister* – ‘барристер’), а также калькирование (*jurybox* – ‘скамья присяжных’).

Правильный выбор слова или словосочетания в переводе в первую очередь зависит от его смысловой и стилистической адекватности подлиннику. Это наглядно можно продемонстрировать на примере эквивалентных соответствий. Эквивалентами принято считать такие соответствия между словами двух языков, которые являются постоянными, равнозначными и, как правило, не зависящими от контекста. Например: *Mortgage* ‘ипотека’, *fraud* ‘мошенничество’, *revenue stamp* ‘гербовая марка’, *arbitration* ‘арбитраж’, *competent court* ‘компетентный суд’.

К эквивалентам можно причислить и латинские выражения, ставшие крылатыми во многих языках, в том числе в английском и русском. Например: *de facto* ‘де-факто’; *gratis* ‘безвозмездно’; *act*

prose ‘действовать от собственного имени’ (например, без представительства адвокатом); *juscivile* ‘гражданское право, закон’; *post-mortem* ‘после смерти’; *rescommunis* ‘общее имущество’; *ultravires* ‘вне компетенции’.

Приведем несколько примеров перевода аббревиатур в юридических документах: *CIF* (*cost, insurance, freight*) – ‘сиф’ (транскрипция); *COLA* (*cost-of-living allowance*) – ‘надбавка к заработной плате на дороговизну’ (описательный перевод). Способ создания нового русского сокращения используется только в тех случаях, когда «имеются достаточно обоснованные причины для отказа от изложенных выше способов передачи, и оно должно быть одобрено специалистами» [2, с. 148].

Перевод парных синонимов может вызвать трудности, ведь иногда один из синонимов опускается, а иногда на русский язык необходимо передать именно пару. При переводе парных синонимов прием опущения используется с целью устранения избыточных элементов оригинала. Например: *null and void* – ‘недействительный’. Однако не всегда стоит использовать прием опущения.

Для юридических документов в некоторой степени характерно использование фразеологических сочетаний. Фразеологические сочетания относятся к необразной фразеологии. Авторы книги «Непереводимое в переводе» С.И. Влахов и С.П. Флорин отмечают, что «необразная фразеология переводится обычно эквивалентами, не допуская большей частью калькирования» [1, с. 198]. Многие фразеологические сочетания переводятся одним словом. Например: *in cold blood* ‘хладнокровно, безжалостно’; *a knight of industry* ‘проходимец, мошенник’. Однако при переводе некоторых сочетаний переводчик должен использовать прием целостного переосмысления: *Caesar is wife* ‘человек, который должен быть вне подозрений’.

Исходя из вышесказанного, на лексическом уровне юридические документы характеризуется обилием специальной юридической терминологии и терминологических сочетаний, наличием аббревиатур, синонимичных пар, латинизмов, устаревших слов и фраз. Помимо этого, для юридических документов характерно использование готовых клише и штампов; это обуславливается тем, что мысли в одинаковых ситуациях выражаются однотипно. Каждый вид лексических единиц, характерных для юридических документов, имеет свои особенности перевода. Эквивалентная лексика имеет устоявшийся вариант перевода, соответствия являются постоянными, равнозначными и, как правило, не зависящими от контекста. Безэквивалентная лексика передается на

ПЯ транскрипцией, транслитерацией, калькированием, прямым включением либо описательным переводом.

Кроме того, для адекватного перевода юридических документов переводчик должен обладать не только навыками перевода, но и глубокими познаниями в юридической сфере, правовой системе не только своей страны, но и системе страны, с языка которой осуществляется перевод.

Литература

1. Влахов, С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
2. Паршин, А.В. Теория и практика перевода / А.В. Паршин. – М.: Русский язык, 2000. – 161 с.

Кондращенко Т.Л.

Белорусский государственный университет, Минск

ДОМИНАНТЫ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

На фоне активизации современных интеграционных процессов и постоянно расширяющей свои границы глобализации между участниками межкультурной и межъязыковой коммуникации все чаще актуализируются проблемы взаимопонимания в разнообразных жизненных сферах. Подобные затруднения проявляются как на языковом уровне, так, и на уровне культуры и традиций. Культуры, различные по своим истокам, традициям, языку и религии развиваются, взаимодействуют и влияют друг на друга посредством межкультурной коммуникации. Процесс взаимодействия и взаимопроникновения культур характеризуется необходимостью преодоления ряда объективных сложностей. Неосведомленность участников межкультурного взаимодействия относительно существующих культурных различий потенциально может являться причиной столкновений и культурных конфликтов на уровне индивидуума или социальной группы, а также отдельных государств.

Для достижения максимальной комфортности и взаимопонимания в процессе кросскультурных и межъязыковых отношений, для снижения риска возникновения острых конфликтных ситуаций следует обратиться к изучению специфики культуры народа, с представителями которого приходится взаимодействовать. В этой связи ознакомление с образцами художественной литературы представляется одним из весьма действенных способов достижения субъектами эффективности коммуникации.

Язык художественного произведения является уникальным объектом исследований лингвистов. Разнообразные языковые средства, используемые авторами произведений художественной литературы, наличие эмоционального, оценочного аспектов, функционирование лингвистических механизмов экспрессивности позволяют рассматривать художественный текст как весьма привлекательный объект лингвостилистического анализа. Художественный стиль не знает никаких преград на пути своего движения к новому, ранее неизвестному. Более того, новизна и необычность выражения становится условием успешной коммуникации в рамках этого функционального стиля. По мнению А.И. Ефимова, художественная речь представляет собой языково-эстетическую категорию, позволяющую раскрыть представление о красоте, прекрасном, о совершенстве и изяществе словесной формы художественного произведения и совершенстве его внутреннего содержания [1, с. 14]. Необходимость полновесной и в то же время адекватной передачи художественного своеобразия и богатства оригинала на язык иной культурной общности ставит задачу поиска эффективных стратегий в осуществлении качественного трансформационного перевода.

В той или иной степени, выбор стратегии обусловлен личностью переводчика, его отношением к переводимому материалу и во многих случаях выбор этот неоднозначный. В.Н. Комиссаров выделяет ряд принципов, которыми переводчик руководствуется при выборе той или иной стратегии: «переводу поддается то, что было понято и осмыслено»; «переводить необходимо смысл, а не букву оригинала»; «перевод требует понимания того, что в тексте оригинала есть более и менее значимые смысловые элементы»; «значение целого важнее значения отдельных частей»; «перевод должен полностью соответствовать нормам языка перевода» [2, с. 239-243].

Согласно теории А.Д. Швейцера, выбор и реализация переводческой стратегии обусловлены такими факторами, как: языковая норма; переводческая норма; литературная традиция; национальный колорит; временная дистанция; учет коммуникативной и предметной ситуации [4, с. 33-37].

Следует отметить, что в рамках перевода художественных текстов тезис о значимости личности непосредственно переводчика является серьезным и значимым условием успешности будущего перевода художественного произведения, а выбор переводческой стратегии является индивидуальной прерогативой.

Идея прозрачности перевода стала причиной возникновения в конце XX в. термина «невидимость переводчика». Теории видимости

и невидимости переводчика породили также два противоположных подхода, которые обоснованно воспринимаются в качестве ведущих стратегических моделей в области художественного перевода: «форенизацию» и «доместикацию». В основе последней лежит стремление переводчика максимально приблизить перевод к оригиналу, создать эффект прозрачности, иллюзию собственно текста на языке оригинала, мыслей и образов автора произведения. Теория «форенизации» является полной противоположностью описанной выше переводческой стратегии. Результатом ее реализации является создание трудно воспринимаемого текста, который демонстрирует отличие иноязычного текста, подрывая культурные коды, существующие в языке перевода. Идеальная проекция «форенизации» позволяет переводчику освободить свое сознание от принципов родственной ему культурной модели и погрузить его в контекст культуры текста оригинала. Однако однозначный выбор той или иной модели не является максимально эффективным. Использование только «форенизации» или «доместикации» не гарантирует успешность будущего перевода. Наиболее эффективной моделью является совмещение двух культурных контекстов. Итогом такого наложения культурных реалий может стать выявление общих сегментов, которые совпадут и позволят таким образом актуализировать универсальные культурные представления. С точки зрения перевода эти части текста – места наименьшего языкового и смыслового сопротивления.

Особую сложность для переводчика представляют фрагменты оригинального текста, которые насыщены национально-культурной специфической информацией и именно поэтому представляют собой места максимальной смысловой нагрузки [3].

Выбор переводческой стратегии является индивидуальным и разработка непосредственно переводчиком собственной, наиболее эффективной модели – залог успешности будущего перевода. Потенциально более продуктивными можно считать комбинаторные техники перевода, включающие элементы и особенности нескольких стратегий.

Литература

1. Ефимов, А.И. О языке художественных произведений / А.И. Ефимов. – М.: Учпедгиз, 1954. – 288 с.
2. Комиссаров, В.Н. Слово о переводе (Очерк лингвистического учения о переводе) / В.Н. Комиссаров. – М.: Междунар. отношения, 1973. – 216 с.
3. Перевод и литература: творческая личность переводчика. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/1998/6/toper.html>. – Дата доступа: 14.03. 2015.

4. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

Никитина Н.Е.

*Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск*

К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ ПРИ АВТОРСКОМ ПЕРЕВОДЕ

В эпоху развития межнациональных, в том числе межкультурных и межъязыковых связей явление билингвизма становится все более распространенным. Ф. Грожан, почетный профессор психолингвистики в университете Невшатель (Швейцария), утверждает, что более половины жителей Земли являются билингвами, т. е. используют два или более языка (диалекта) в повседневной жизни [5].

Писатели, владеющие несколькими языками, имеют возможность самостоятельно переводить свои произведения, и результаты подобной деятельности синтезируют особенности двух языковых культур. Изучением авторских переводов активно занимаются исследователи во всем мире. Е. Гентес из университета Генриха Гейне в Дюссельдорфе (Германия) опубликовала 12 редакций библиографического списка по теме «Авторский перевод», последняя из которых вышла в июле 2015 г. и содержит данные о 1540 книгах, статьях, сборниках, диссертациях на английском, немецком, французском, испанском и других языках [4].

Тем не менее, проблемы авторского перевода, в том числе и на близкородственные языки, продолжают оставаться актуальными. В монографии Н.В. Денисовой «Аўтарскі пераклад. Праблема аўтарскага перакладу прозы ў беларускай літаратуры XX стагоддзя» [1] рассматриваются исторический и литературный аспекты авторского перевода. Однако нуждаются в анализе и лингвистические особенности авторских переводов с белорусского языка на русский, ведь подобных исследований до сих пор не проводилось.

В качестве материала для исследования нами были выбраны художественные тексты: белорусскоязычные оригиналы повестей В. Быкова «Сотников», В. Козько «Судный день» («Суд у Слабадзе»), романа И. Мележа «Минское направление» и их авторские переводы на русский язык.

Обращение к творчеству именно этих писателей обусловлено их авторитетностью в литературном сообществе, а также временем создания названных произведений и их авторских переводов:

50 – 70-е гг. XX в. Как свидетельствует Н.Б. Мечковская, исследовавшая языковую ситуацию в Беларуси, послевоенный период в развитии белорусско-русского билингвизма характеризуется социально-политическими особенностями, аналогичными современным [3]. Следовательно, изучение языковых особенностей авторских переводов может стать одним из этапов характеристики современного белорусско-русского билингвизма.

Грамматические отличия эквивалентных текстов на белорусском и русском языках уже были классифицированы и описаны в конце XX в. С.Ф. Ивановой [2]. Цель нашего исследования заключается в том, чтобы установить наиболее типичные особенности взаимодействия белорусского и русского языков как проявление результатов деятельности билингвальной языковой личности. Мы рассматриваем не только грамматический, но и лексический и словообразовательный уровни двух языковых систем, а наша классификация грамматических преобразований является более общей, чем в работах С.Ф. Ивановой.

Для выявления примеров переводческих трансформаций в указанных произведениях мы выделили начальный корпус оригинальных текстов, включающий 1000 слов. Далее с помощью сравнительно-сопоставительного метода нами было определено 226 пар языковых единиц, наиболее частотных для контрольной области. Данные единицы можно объединить в следующие группы.

В *первую* группу входят лексико-семантические эквиваленты: собственно лексические единицы (28), имена собственные (25), лексемы, обладающие функционально-стилевыми различиями (21) и фразеологизмы (8).

Вторую группу составляют носители морфологических и словообразовательных трансформаций: изменение грамматической категории числа имен существительных (14), соотношение видо-временных форм глаголов (12), залоговые значения глагола (6); употребление эквивалентов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (12), а также преобразования сложных слов (4).

Единицы, включенные в *третью* группу, характеризуют особенности синтаксического членения художественного текста в авторском переводе: обособленные члены предложения – причастные и деепричастные обороты (38), изменения порядка слов и структуры предложений (23), модальная оценка в предложениях (вводные слова) (19), личные и безличные конструкции (13) и особенности употребления словосочетаний и сочетаний слов (3).

На втором этапе мы сравнили в сумме около 1000 страниц исходных текстов и их авторских переводов с целью обнаружить

вышперечисленные языковые единицы. В результате были выявлены 7742 пары эквивалентов:

1) собственно лексические единицы (884), имена собственные (347), фразеологизмы (287) и лексемы, обладающие функционально-стилевыми различиями (222);

2) случаи соотношения видо-временных форм глаголов (278), изменения грамматической категории числа имен существительных (262), примеры залоговых значений глагола (213); случаи употребления эквивалентов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (554), а также трансформации сложных слов (289);

3) использование обособленных членов предложения – причастных и деепричастных оборотов (2170), наличие модальной оценки в предложениях (вводные слова) (872), изменения порядка слов и структуры предложений (780), использование личных и безличных конструкций (359) и примеры особенностей употребления словосочетаний и сочетаний слов (225).

Как видим, количественное соотношение языковых единиц изменилось в каждой группе, однако все они в достаточной степени представлены в оригинальных и переводных текстах.

Отметим также, что включение ономастики, фразеологии, стилистики в данное исследование предполагает учет не только лингвистических, но и лингвокультурных особенностей, обуславливающих характер переводческих трансформаций.

Итак, сопоставительный анализ преобразований на основных уровнях двух языковых систем, выполненный на материале авторских переводов, информативен для выявления специфики творческой билингвальной языковой личности автора, владеющего русским и белорусским языками, а также может стать новым шагом в характеристике феномена белорусско-русского билингвизма, в целом.

Литература

1. Дзянісава, Н.В. Аўтарскі пераклад. Праблема аўтарскага перакладу прозы ў беларускай літаратуры XX стагоддзя / Н.В. Дзянісава. – Мінск: Хата, 2002. – 100 с.
2. Иванова, С.Ф. Наколькі блізкія блізкароднасныя мовы (да вызначэння лінгвістычнай адлегласці паміж беларускай і рускай мовамі) / С.Ф. Иванова // Сацыякультурная прастора мовы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kamunikat.fontel.net/www/knizki/brama/prastora/prastora_03.htm. – Дата доступа: 16.07.2015.
3. Мячкоўская, Н.Б. Языковая ситуация в Беларуси: этические коллизии двуязычия / Н.Б. Мячкоўская // Сацыякультурная прастора мовы. –

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kamunikat.fontel.net/www/knizki/brama/prastora/prastora_01.htm. – Дата доступа: 16.07.2015.

4. Gentes, E. Bibliography on self-translation / E. Gentes // Self-translation. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://self-translation.blogspot.de/>. – Date of access: 23.07.2015.

5. Grosjean, F. How Many Are We? On the difficulty of counting people who are bilingual / F. Grosjean // Psychology today. – [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201209/how-many-are-we>. – Date of access: 21.07.2015.

Митюкова Е.А.

*Лидский колледж Гродненского государственного университета
им. Я. Купалы, Лида*

РОЛЬ ЛАТИНСКИХ ДЕРИВАТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ БУХГАЛТЕРСКИХ ТЕКСТОВ (на материале английского языка)

Путь к содержанию текста лежит через структуру его смыслов, составленных особым образом и формирующихся на основе семантики текстовых единиц и текста в целом. В интерпретационной деятельности опорой является лексическая организация текста. Как элементы сложной системы, слова составляют ее прочный фундамент, на основе которого формируется смысл целого текста при участии языковых средств других уровней [1, с. 357].

Процесс перевода профессиональных бухгалтерских текстов предполагает работу с большим количеством специфических терминов. Актуальность исследования терминологических явлений обусловлена возрастающей ролью экономического термина в коммуникативных процессах, активным участием экономической терминологии во внешнеэкономическом диалоге глобального масштаба.

В условиях формирования современного поликультурного пространства и глобальной экономики растут и модифицируются требования к специалистам соответствующего профиля. Ни одна из успешно работающих компаний не может обойтись сегодня без международных контактов, без знания концепций, принципов и стандартов зарубежных бухгалтерских систем. Подготовка соответствующих специалистов является сложным, многогранным процессом, в котором английскому языку отводится существенная роль. Создание адекватных переводов способствует решению многих прикладных задач и ускорению обмена информацией среди специалистов и ученых разных стран.

Работа над профессионально ориентированной лексикой требует решения ряда вопросов, одними из которых являются вопросы о том, как трактовать англоязычный термин и какой русский эквивалент будет уместен при переводе? Традиционно решение этих проблем осуществляется в синхроническом аспекте с опорой на тематический и структурно-семантический подходы. Однако продуктивным также является обращение к деривационным процессам порождения терминов, что позволяет выявить мотивированность лексем и, соответственно, выбрать оптимальный способ перевода.

Процесс формирования профессионально ориентированной лексики не является одномоментным и связан как с общеязыковыми традициями данного социума, так и со спецификой соответствующего терминологического аппарата. Важную функцию в данном процессе выполняет латинский язык, лексика которого стала основой для образования многочисленных терминов и интернациональных слов в современных европейских языках. Данный факт позволяет обратиться к анализу бухгалтерской терминологии на основе выявления латинских дериватов.

Латинский язык сыграл важную роль в формировании и развитии европейских языков, в том числе и английского. Семантика латинских корней определяет значение многих слов современного языка, например: слово *expedition* содержит приставку *ex* 'из' и латинский корень *ped-* со значением 'нога'; в слове *capital* семантику определяет латинский корень *capit-* 'голова'. В русском языке мы находим слова *экспедиция* и *капитан*, *капюшон*, *капуста*.

Аналогичные процессы прослеживаются и в профессионально направленной бухгалтерской лексике. Латинские слова, связанные с процессом торговли (общие понятия, единицы измерения и т. п.), были позаимствованы староанглийским языком на самом раннем этапе развития [2, с. 135.]. Довольно быстро эта лексика ассимилировалась, на что указывает наличие многочисленных дериватов как в истории языка, так и в современном его состоянии. При анализе процесса функционирования латинских корней в английском языке можно выделить несколько деривационных моделей:

1. Латинский первоисточник полностью сохраняет свое значение в английском деривате. Например, английский корень *accept-* соответствует латинскому причастию прошедшего времени страдательного залога *acceptum* от глагола *accipere* 'получать', 'принимать'. На этой основе в бухгалтерской практике широко используются слова с соответствующим значением *to accept*, *acceptance*. При переводе на русский язык используются не только соответствия

‘принимать’, ‘согласие на оплату’, но и интернациональные термины с сохранением формы и смысла латинского корня ‘акцептировать’, ‘акцепт’.

Аналогичный процесс можно наблюдать при анализе корня *collect-*. Основой для его формы и содержания стало также причастие *collectum*, функционирующее как форма глагола *colligere* ‘собирать’, ‘накапливать’. Английским лексемам *to collect*, *collection* соответствуют такие русские варианты, как ‘собирать’, ‘совокупность’, ‘инкассировать’. При этом термин ‘инкассировать’, используемый в русской терминологии, имеет иное происхождение.

2. Расширение семантики латинского корня, что часто происходит в процессе метафоризации. Терминологическая метафоризация занимает важное место в формировании различных терминосистем. Например, латинское слово *calculus* обозначает камешек, который использовали для подсчета (*calculos subducere* ‘складывать камешки’). В английском языке этот корень формально не изменился в слове *calculus*, но расширил свою семантику – ‘вычисление’, ‘расчет’. О широком употреблении данной лексемы свидетельствуют многочисленные дериваты – *to calculate*, *calculation*, *calculator* etc. В русском языке этот корень также стал основой для интернациональных лексем, которые используются при переводе английских языковых единиц.

Широко распространенная интернациональная лексема *industry* сформирована на базе латинского слова *industria* со значением ‘старательность’, ‘трудолюбие’, ‘прилежание’. Произошло расширение семантики латинского деривата с сохранением изначального смысла – отношение к труду, производству. В современном русском языке при переводе используется как латинская заимствованная форма ‘индустрия’, так и русский синоним ‘промышленность’.

3. Сужение семантики латинского производящего корня можно проследить на примере специфических бухгалтерских терминов *debit* и *credit*. Лексема *debit*, как и в русском языке, обозначает записи на левой стороне счета, где указывается задолженность клиента предприятию или банку. Данное слово в английском языке сформировалось на основе модального глагола *debere* ‘быть должным’, однако семантика сузилась – от долженствования в широком смысле до зафиксированной в счете денежной задолженности. Аналогичный процесс сопровождал формирование лексемы *credit* (правая сторона бухгалтерского счета, предоставление клиенту определенной суммы за вознаграждение) от латинского глагола *credere* ‘верить’, ‘доверять’. Следует отметить, что в общеупотребительной лексике у англоязычного

слова *credit* сохранилось значение ‘доверие’, ‘вера’.

К «ложным друзьям переводчика» можно отнести термин *figure*. При переводе данной лексики вне терминологического поля используется значение латинского деривата *figura* – ‘внешний вид’, ‘образ’, однако в бухгалтерской практике значение сужается и видоизменяется до соответствий ‘цифра’, ‘величина’.

В исследованном материале не отмечены случаи полной трансформации семантики латинского корня в английских дериватах.

Таким образом, латинские заимствования часто определяют семантику и структуру английских лексем, использующихся в качестве бухгалтерских терминов. При этом семантические связи деривата и его первоисточника могут ослабляться, но никогда не исчезают полностью. В процессе перевода на русский язык используются как интернациональные лексемы с тем же латинским корнем, так и термины иного происхождения. Нахождение оптимальных соответствий является необходимым условием для достижения адекватности перевода, что чрезвычайно важно при переводе текстов экономической тематики и бухгалтерских документов.

Литература

1. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: Учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
2. Расторгуева, Т.А. История английского языка / Т.А. Расторгуева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Астрель; АСТ, 2003. – 348 с.

Рэсавуцкая М.С., Мароз С.С.

*Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт
ім. М. Танка, Мінск*

КОМПЛЕКСНЫЯ ТРАНСФАРМАЦЫІ Ў КАНТЭКСТЕ ПРОСТАГА СКАЗА ПРЫ ПЕРАКЛАДЗЕ МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ

Асаблівасці і спецыфіка праблем мастацкага перакладу вызначаецца, перш за ўсё, спецыфікай самога мастацкага тэксту. Мастацкія тэксты адметныя не толькі мэтай, дзеля якой яны ствараюцца, але і «характарам інфармацыі, паколькі ў мастацкім тэксце звычайна перадаецца інфармацыя і інтэлектуальная, і эмацыянальная, і эстэтычная» [2, с. 351]. Натуральна, што для гэтага патрабуюцца і адметныя спосабы перадачы інфармацыі. На думку даследчыкаў, «пераклад мае сваю культуру творчасці (калі разглядаць пераклад як працэс мастацка-творчы і навукова-даследчы)» [1, с. 130].

Катэгорыю спосабу перакладу практычна ўтварае «апазіцыя інтэрлінеарны пераклад / трансфармацыйны пераклад» [2, с. 260].

Інтэрлінеарны пераклад – пераклад, «які ажыццяўляецца па фармальна-структурных адпаведніках» [2, с. 260]. Трансфармацыйны пераклад – пераклад, які выкарыстоўвае разнастайныя трансфармацыі, гэта значыць, міжмоўныя аперацыі сэнсавага перавыражэння. Усе трансфармацыі зводзяцца да некалькіх элементарных тыпаў (перастановак, замен, дабаўленняў і пропусках), якія могуць ужывацца не толькі ў чыстым выглядзе, але і ў спалучэнні, у комплексе. Замены спалучаюцца з перастаноўкамі, пропускі з дабаўленнямі і інш.

На матэрыяле арыгінала і перакладу твораў Івана Мележа на рускую мову пакажам разнавіднасці і падставы выкарыстання комплексных трансфармацый у кантэксце простага сказа.

Параўнальны аналіз мастацкіх тэкстаў арыгінала і перакладу даў магчымасць выявіць наступныя разнавіднасці комплексных трансфармацый.

1. **Замена + дабаўленне:** *Гэты адпачынак быў мала падобны да адпачынку* («Мінскі напрамак»). – *Отдых танкистов мало отвечал обычному представлению об отдыхе* (пераклад Л. Шапіры). – *Этот отдых мало соответствовал обычному представлению об отдыхе* (пераклад Л. Ракоўскага). Ужыты цэлы комплекс пераўтварэнняў: замены галоўнага слова (бел. падобны – руск. отвечал, соответствовал), дабаўленне, выкліканае заменай галоўнага слова, – спалучэнне назоўніка з прыметнікам *обычному представлению*, змена формы залежнага кампанента, абумоўленая папярэднімі трансфармацыямі (бел. *да адпачынку* – родны склон, руск. *об отдыхе* – месны склон). Спалучэнне замены і дабаўлення выклікана якраз тым, што пры перакладзе сказа ўжыты не слоўнікавыя адпаведнікі. Яшчэ некалькі падобных ілюстрацый: *Апейка багата ездзіў* («Подых навальніцы»). – *Многие дни Апейка колесил по дорогам* (пераклад Д. Кавалёва). *Апаліла Васіля (Ганна) вачыма...* («Подых навальніцы»). – *Как молнией полоснула по Василию взглядом* (пераклад Д. Кавалёва).

2. **Замена + пропуск:** *Мачыха таксама слезла з калёс, навастрылася позіркам на школу* («Завеі, снежань»). – *Мачеха тоже слезла с телеги, установилась на школу* (пераклад Д. Кавалёва і Т. Залатухінай). *Ганну ўздымала рашучасць* («Завеі, снежань»). – *Ганну подмывало* (пераклад Д. Кавалёва і Т. Залатухінай). Пропуск кампанентаў *позіркам, рашучасць* выклікана заменай папярэдніх кампанентаў (*навастрылася – установилась, уздымала – подмывало*). У пэўнай ступені семантыка адзінак перакладу кампенсуе семантыку прапушчаных кампанентаў, аднак не цалкам. Былі выяўлены і такія пропускі, якія прывялі да пэўных вобразных страт: *Ён (Васіль) хутчэй адварнуўся насцярожаным тварам...* («Людзі на балоце»). – *Он*

поспешно отвернулся *от Ганны* (пераклад М. Гарбачова). Пасля той ночы, калі давялося пасабляць бандытам, Васіля выклікалі на допыт. На ганку Васіль сустракаецца з Ганнай, адварочваецца «насцярожаным тварам» (насцярожаны – г. зн. напружаны, трывожны). Відавочна, калі ў арыгінале – выразная характарыстыка стану героя, то ў перакладзе – нейтральнае *от Ганны*. Такая комплексная трансфармацыя, на нашу думку, неправамерная: апісанне паводзін героя збедненае.

Міканор перамаўчаў вокліч, маўкліва сцягнеў яго («Завеі, снежань»). – *Міканор пераждал шум* (пераклад Д. Кавалёва і Т. Залатухінай). Канструкцыя *маўкліва сцягнеў яго*, прапушчаная ў перакладзе, удакладняе паводзіны героя, стварае своеасаблівы малюнак яго выступлення на сходзе. Такого ўдакладнення ў перакладзе няма, што, безумоўна, з’яўляецца недахопам.

У той жа дзень, трохі пазней, Яўхіму выпала яшчэ раз спаткацца з Хадоськай. Падсачыла за агародамі, выткнулася тварам у твар («Людзі на балоце»). – *В тот же день, чуть попозже, Евхиму пришлось ещё повстречаться с Хадоськой. Подкараулила за огородами, перехватила* (пераклад Н. Кісліка). У перакладзе адсутнічае акалічнасць спосабу дзеяння, выражаная фраземай *тварам у твар* – г. зн. вельмі блізка, так, што нельга абмінуць, абыйсці. Пропуск выкліканы папярэдняй трансфармацыяй, заменай дзеяслова-выказніка: *выткнулася* – *перехватила*. *Выткнуца* – ‘паказацца, вылезці, высунуцца’; слова размоўнае (ТСБМ, т. 1, с. 585). *Перехватила* – затрымала, спыніла, ідучы наперарэз. Значэнне апушчанай фраземы, як бачым, у пэўнай ступені кампенсавана семантыкай адзінкі *перехватила*.

3. **Замена + перастаноўка: Здзіўленне** *приходу Глушакоў у сваты было для Ганны першы момант такое вялікае...* («Людзі на балоце»). – *Приходу Глушаков со сватами Ганна была настолько удивлена...* (пераклад Н. Кісліка). – *Приход Глушаков со сватами так удивил Ганну...* (пераклад М. Гарбачова). У арыгінале: дзейнік *здзіўленне*, выказнік (састаўны іменны) *было вялікае*. Стан Ганны, як бачым, характарызуецца праз пэўны абстрактны вобраз. У перакладзе Н. Кісліка: дзейнік *Ганна*, выказнік (састаўны іменны) *была удивлена*; у перакладзе М. Гарбачова: дзейнік *приход*, выказнік (просты дзеяслоўны) *удивил*. Адзінкі перакладу, нягледзячы на шматлікія пераўтварэнні, захавалі агульны сэнс выказвання арыгінала. У перакладзе ўжыты прыём цэласнага пераўтварэння, хоць беларуская адзінка не дае відавочнай падставы для выкарыстання такой трансфармацыі.

4. **Замена + дабаўленне + пропуск + перастаноўка.** Такі тып перакладчыцкіх трансфармацый ахоплівае граматычную аснову сказа:

У Каржыцкага і сёння быў чысты, сіні позірк вачэй («Завеі, снежань»). – *И сегодня Коржницкий смотрел на него чистыми синими глазами* (пераклад Д. Кавалёва і Т. Залатухінай). Агульны сэнс сказаў аднолькавы, аднак адбыліся некаторыя семантычныя зрухі, звязаныя, перш за ўсё, з ужываннем у перакладзе кампанента *смотрел*. Калі перакласці сказ арыгінала даслоўна, то ўзнікае непатрэбная таўталогія *взгляд глаз*. Магчыма, таму перакладчык ужыў прыём цэласнага пераўтварэння.

На падставе даследаванага матэрыялу можна зрабіць вывад аб тым, што комплексныя трансфармацыі заканамерныя і апраўданыя толькі ў тым выпадку, калі маюць лексічную, граматычную або стылістычную матывацыю. Нематываванае выкарыстанне трансфармацый парушае аўтэнтычнасць аўтарскага тэксту.

Літаратура

1. Сабуць, А.Э. Пераклад як праблема міжкультурнай камунікацыі / А.Э. Сабуць // Нацыянальная мова і нацыянальная культура: аспекты ўзаемадзеяння: Зб. навук. арт.; рэдкал.: Д.В. Дзячко [адк. рэд.], П.А. Міхайлаў, В.В. Урбан і інш. – Мінск: БДПУ, 2009. – С. 130-132.
2. Сдобников, В.В. Теория перевода / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.

Сардарова А.А.

Минский государственный лингвистический университет, Минск

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕРЕВОДА

Наиболее полное и системное обоснование процесса переводческой деятельности приводится, с нашей точки зрения, в рамках *психолингвистической концепции* перевода. Психологическую природу имеют все его этапы. Первый этап переводческой деятельности, восприятие исходного текста, является сложным сенсорно-мыслительным процессом, в основе которого лежит анализирующая и синтезирующая работа мозга и органов чувств. На втором этапе происходит отделение смысла от форм языка. Здесь переводчик воспроизводит смысл как отдельных элементов текста (слов, словосочетаний), так и более крупных текстовых единиц, таких как предложение и абзац. На третьем этапе происходит воссоздание на языке перевода воспринятого текстового материала, т. е. продуцирование текста перевода. Перечисленные этапы переводческого процесса можно соотнести с разработанным в психолингвистике учением о трехчленной структуре речевого действия, включающей

в себя фазу планирования (программирования), фазу осуществления и фазу сопоставления [1, с. 21].

Задачи теории перевода и психолингвистики во многом совпадают, поскольку объектом психолингвистики является речевая деятельность, а объектом теории перевода – отдельный ее вид. К теории перевода приложимы данные психолингвистики о механизмах порождения и воспроизведения речевого высказывания, о структуре речевого действия, о необходимости учета цели и мотивации речевого действия, об эвристическом принципе порождения речи и лежащем в основе него вероятностном прогнозировании.

Действительно, согласно эвристическому принципу субъект выбирает тот путь психолингвистического порождения высказывания, который в данной коммуникативной ситуации является оптимальным. Этот же принцип применим и к процессу перевода, при котором выбор оптимального способа построения текста на другом языке диктуется конкретными условиями межъязыкового коммуникативного акта, в котором необходимо учитывать установку на рецептора, на преодоление этнокультурного барьера.

Поиск оптимального решения при переводе заключается в последовательном отборе нескольких возможных вариантов и отклонении тех, которые не соответствуют тем критериям, которым должен удовлетворять перевод. Этот процесс согласуется с теорией вероятностного прогнозирования, заложенной в работах русского психофизиолога Н.А. Бернштейна, и согласно которой выбор способа деятельности представляет собой постулирование возможных исходов из наличной ситуации, их последовательный перебор под углом зрения определенных критериев [1].

В самом процессе перевода его лингвистическая и психологическая стороны взаимодополняют друг друга. Так, Т.Г. Никитченко предлагает делить стадии перевода на две ступени – лингвистическую и психологическую: а) собственно восприятие форма (лингвистическое); б) понимание смысла (психологическое); в) интерпретация понятого смысла (психологическое); г) создание новой формы или перевод в узком смысле слова – перекодирование (лингвистическое) [2]. Следовательно, переводчик, проходя все стадии перевода, проявляет себя не только как языковая личность, но и как личность в прямом психологическом смысле этого термина.

Такой подход приобретает дополнительные характеристики в применении к переводу художественного текста. Так как художественный текст является проекцией культуры конкретного лингвокультурного сообщества, его перевод обеспечивает познание

культурного опыта этого сообщества в новом этнокультурном пространстве. Следовательно, переводчик в этом процессе находится на пересечении двух картин мира – «своей» и «чужой», а так как исходный текст является авторским воплощением картины мира, то деятельность переводчика находится под влиянием национальной и индивидуальной картин мира, которые реализуются в исходном тексте и в тексте перевода. Субъективная обусловленность присуща не только художественному тексту, но и художественному переводу, так как переводчик – это билингвальная языковая личность, обладающая индивидуальным сенсорно-мыслительным механизмом.

Таким образом, при переводе художественного текста можно говорить о столкновении ментальных пространств автора исходного текста и его переводчиков. Каждый переводчик видит и создает свой образ текста, поэтому каждый перевод уникален, где переводчик не копирует авторскую мысль, а делает ее своей, неповторимой, не разрушая при этом замысел автора.

Литература

1. Швейцер, А.Д. Перевод и лингвистика. О газетно-информационном и военно-публицистическом переводе / А.Д. Швейцер. М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
2. Никитченко, Т.Г. Личность переводчика художественной литературы / Т.Г. Никитченко // Языковые и культурные контакты разных народов: Материалы Всеросс. науч.-метод. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 1999. – С. 54-58.

Тарлюк Е.С.

*Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – ст. преп. О.В. Занковец*

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРЕВОД НЕОЛОГИЗМОВ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Постоянные изменения в общественно-политической жизни обуславливают появление новых реалий и, в связи с этим, появление новых понятий, именуемых неологизмами, отображающих новые явления в жизни общества. Из этого следует, что непрерывное развитие общественной и политической жизни находит свое отождествление в довольно стабильном высоком уровне содержания неологизмов в общественно-политических текстах, тем самым представляя собой неизменную актуальность для изучения и исследования с точки зрения лингвистики и перевода. Перевод неологизмов вызывает особый интерес в силу актуальности их использования, связанной с тем, что они

являют собой отражение и сосредоточение насущных процессов, происходящих в обществе.

Примерами неологизмов являются следующие слова: *photobomb* (фотобомба) («Слово года» 2014 г. по версии составителей британского словаря Collins English Dictionary) – ‘снимок, на котором некто непрошенный попадает в кадр, где позируют другие люди, и портит всю художественную композицию своим глупым выражением лица или поступком’. Составители Оксфордского словаря английского языка выбрали словом 2014 г. *vape*, что означает ‘курить электронную сигарету’ [3].

Для получения качественного, адекватного перевода общественно-политических текстов, а также собственно неологизмов как одной из лексических особенностей текстов общественно-политической направленности переводчику необходимы знания общих принципов переводческой деятельности, ее лингвистических и экстралингвистических сторон, а также жанрово-стилистических особенностей переводимых материалов.

В настоящее время английский язык, так же как и многие другие языки, активно пополняется новой лексикой. Известно, что постоянные изменения в обществе влекут за собой появление значительного количества неологизмов в различных сферах жизни общества. По данным Калифорнийской организации Global Language Monitor, целью которой является фиксация новых слов в английском языке, в словарном составе современного мирового языка новое слово появляется каждые 98 минут. Словарный состав английского языка, таким образом, способен увеличиваться на тысячи и даже десятки тысяч слов в год [1].

Исследование способа образования неологизма позволяет понять механизм формирования семантического значения каждого новообразования, что может значительно облегчить достижение адекватного перевода.

В современном английском языке существуют различные продуктивные способы образования новых слов, такие как аффиксация, являющаяся одним из наиболее универсальных и распространенных способов словообразования в английском языке, включающая префиксацию и суффиксацию, примером использования которой служит неологизм *selfie* – *a photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and uploaded to a social media website*) – ‘селфи’, *om self* + *-ie* – ‘сам себя’, означает ‘фотографию самого себя, обычно сделанную на смартфон или веб-камеру и размещенную в социальных сетях’. Это слово признано

лингвистами Оксфордского словаря словом 2013 г.; также, по словам специалистов, всего за год частота употребления данного слова увеличилась на 17 000%. В числе других претендентов на звание слова 2013 г. по версии Оксфордского словаря были *twerk* ('тверкинг' – известный в хип-хоп-культуре танец), *bitcoin* (название виртуальной валюты) и *unlike* ('разлайкать').

Словосложение является способом словообразования путем соединения двух (или более) слов в одно, при этом выделяют: а) сложение и сращение слов: *forex reserve* (*forex* = *foreign* + *exchange*), *frankenfood* (франкенфуд) – 'еда, приготовленная из генетически модифицированных продуктов', *voluntourism* (волонтуризм) – 'туризм с элементами волонтерской деятельности', *brandalism* (брендализм) – 'завешивание городских фасадов зданий уродливыми рекламными постерами' (*om brand* + *vandalism*); б) усечение (сложение слогов, морфем или осколков морфем) – *affluential* (*blend of affluent and influential*), в) сокращение – *Benelux* (*Belgium, Netherlands, Luxemburg*), а также г) частично сокращенные инициальные сокращения – *B-unit* (*Barclays currency unit*). Помимо этого, существует образование новых слов по аналогии с уже имеющимися в языке словообразовательными моделями или даже словами – *e-mail* – *e-business*, *e-book* [4]. Способ аббревиации предполагает собой способ словообразования путем соединения начальных (редко иных) элементов слов – *BYOD* – *abbreviation of bring your own device* [3]. Семантическая деривация, по мнению И.М. Некипеловой, является процессом появления у слова семантически производных значений, семантических коннотаций – *Java* (индонезийский остров) – *Java* (один из языков программирования) [2]. Конверсия зачастую предполагает переход слова из одной части речи в другую – *to amazon* ('совершать покупки на сайте Amazon.com') [5]. Заимствования – это процесс, а также результат усвоения одним языком слова, выражения или значения другого языка – *jihadi (from Arabic)* – *a person involved in a jihad (Islamic holy war)*.

Не менее значимым аспектом достижения адекватности переводимого текста является использование переводчиком переводческих трансформаций. Как известно, для неологизмов, как и для всех лексических единиц, характерны следующие способы перевода с английского на русский язык: подбор эквивалента в русском языке, являющийся наиболее оптимальным вариантом перевода (*truthiness* – 'правдопохожесть'); транскрипция и транслитерация (*blog* – 'блог'); калькирование (*cyber store* – 'интернет-магазин'; *duckface* – 'утиное лицо', либо транскрипцией – 'дакфейс'); описательный перевод (*bedgasm* – 'чувство счастья, которое человек испытывает, когда

ложится в кровать после трудного дня’; *earworm* – ‘песня, которая постоянно вертится в голове’; *Ice Bucket Challenge* (испытание ведром ледяной воды) – ‘благотворительная кампания, направленная на повышение осведомленности о боковом амиотрофическом склерозе, организованная в виде флешмоба, в котором люди должны облить себя ведром ледяной воды и сделать пожертвование’) [5]. Реже используется метод контекстуальной замены, а также метод прямого включения. Помимо всего вышеперечисленного, часто переводчики прибегают к такому способу перевода как модуляция, а также к смешанным способам перевода.

Таким образом, определение способов образования неологизмов, грамотное использование переводческих трансформаций, а также знание экстралингвистических аспектов переводимых материалов позволяет переводчику достичь максимально адекватного перевода.

Литература

1. Мангушев, С.В. Изменение лексического состава языка как результат взаимодействия культур (на материале неологизмов русского и английского языков) / С.В. Мангушев // Евразийское Ожерелье. Альманах Общественного института народов Оренбуржья имени Мусы Джалиля. – Вып. 10. – Оренбург: ОГПУ, 2010. – С. 220-232.
2. Некипелова, И.М. К вопросу о разграничении понятий семантическая деривация и семантическое словообразование в диахроническом аспекте // И.М. Некипелова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 2 (14). – С. 33-46.
3. Составители Оксфордского словаря выбрали слово года // Интерфакс: Международная информационная группа. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.interfax.ru/world/407780>. – Дата доступа: 20.04.2015.
4. Способы перевода неологизмов. – [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://www.rodichenkov.ru/Perevodovedenie/neologism_translation. – Дата доступа: 12.04.2015.
5. Способы перевода неологизмов на английский язык [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=431. – Дата доступа: 18.03.2015.

РАЗДЕЛ 4 СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Брагарник-Станкевич О.С.
Белорусский государственный университет, Минск*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ

Как отечественных, так и зарубежных лингвистов всегда интересовала проблема изучения лексики в целом, и в частности – лексической семантики. Как известно, слово является базовой структурно-семантической единицей языка; эта единица нужна для наименования самих предметов; а также их особенностей и различных явлений. Абсолютно все исследователи сегодня признают, что слово обладает семантической составляющей, которую также именуют и семантическим содержанием. Особенное внимание современные лингвисты уделяют ведущей части языка – *глаголу*.

Несомненно, особенности грамматического строя русского языка определяются разными особенностями глагольных групп. Как раз поэтому четкое определение лексических глагольных единиц имеет значение для изучения лексики русского языка. Более детальная классификация глаголов, которая создана на основе морфологических категорий, является составной частью грамматики языка. Морфологические категории глаголов находятся в различных отношениях с лексико-грамматическими разрядами и лексическими значениями словоформ. Наиболее тесным образом с лексикой связаны значения залога и вида глагола [1, с. 25-30].

В филологии в последнее время большое внимание уделено изучению роли, потенциальных возможностей и назначения глагольных лексем. И поэтому изучение глагола в *функциональном аспекте* совершенно оправданно вышло на первый план в лингвистической науке. По сути, функциональный подход можно назвать естественным продолжением, т. е. естественным развитием системно-структурного описания языка. Он позволяет изучать языковой материал прямо в процессе речепроизводства. Это направление изучения глаголов предоставляет необходимую информацию для создания максимально четкой системы глагольных лексем, обладающей надлежащим функционалом. Кроме того, он позволяет собрать весь материал, который необходим для создания подробного описания структуры языка в лексико-семантическом плане. В итоге лексико-семантическое

описание глаголов вполне закономерно включается в современную функциональную грамматику.

Отметим также, что современная лингвистическая наука во многом основывается и на *когнитивных методах*. Использование когнитивного подхода к исследованию языковых явлений повлияло на понимание языка как источника данных об основных составляющих структурах интеллекта и сознания человека.

Что касается когнитивной парадигмы, то она позволяет сопрягать все основные языковые процессы с деятельностью человека, направленной на познание окружающего мира, с концептуализацией и категоризацией этого мира. Это придает языковым категориям и фактам психологическое объяснение, а также позволяет соотнести языковые формы с ментальными репрезентациями данных форм и с опытом, который они отражают как часть структуры знания. Когнитивная парадигма включена в основу определения картины мира, которая, в итоге, оказывает влияние на лексическую систему. По сути, когнитивностью можно назвать свойство языка в общем виде представить ранее изученные людьми свойства и явления окружающего мира [2, с. 5].

Функционал лексических единиц в процессе речевой коммуникации обычно определяется совокупностью конкретных знаний, которые заложены в семантике этих единиц, и потому становится необходимым применение *функционально-когнитивного подхода* к обозначению изучаемой лексики. Такой подход представляет собой своеобразный симбиоз возможностей языковых единиц, а также типов информации, которые применяются носителем языка во время речевой коммуникации.

Отметим, что сейчас функционально-когнитивный анализ довольно активно «встраивается» в процесс исследования языковых феноменов. Такой анализ представляет собой соединение ономаσιологического и семасиологического подходов, он также позволяет сблизить прагматику и семантику, а кроме того, сквозь призму мышления и восприятия выводит исследование языковых способностей людей на новый уровень лингвистических исследований.

При подобном подходе лингвисты исходят не только из понятия определенных языковых форм, что свойственно классическому языкознанию, но из своеобразных понятийных категорий, которые передаются различными языковыми средствами. В когнитивном преломлении подобные языковые средства позволяют отобразить определенные пласты человеческого опыта и передать антропологические познания об окружающем мире.

Акцент на когнитивность при применении функционального подхода для изучения глаголов помогает определить эксплицитно выражаемые семантические элементы в смысловой глагольной структуре. Анализ глаголов, проводимый с применением функционально-когнитивной методики, позволяет обновить те способы определения значений глагольных лексем и совершенствования их лексикографических толкований, которые существуют в лингвистике на сегодняшний день; данный подход подразумевает систематизацию абсолютно всех видов знаний, которые опираются на познавательную активность человека.

Как семантически, так и грамматически, глагол является наиболее сложной и наиболее емкой частью языка. Глаголы обладают сложной семантической структурой; они способны выразить действия субъекта, которые направлены на определенный объект, а кроме того, выражают свойства, которые замкнуты в субъекте. По их когнитивным характеристикам глаголы ориентированы на отображение процедурального смысла, а также способа бытия объектов. Применение функционально-когнитивного подхода позволяет исследователям рассматривать глаголы не только как один концепт, но и преломлять различные концепты, сложные для мысли человека.

Подводя итог, стоит отметить, функционально-когнитивная парадигма лингвистического анализа глагольных лексем подразумевает связь языка непосредственно со всей речевой практикой носителя языка; также подразумевает выявление пластов знаний, которые стоят за самими лексическими единицами. Ведь использование подобного подхода многоаспектно, и позволяет охватить обширный материал, который был собран за долгую историю развития лингвистической науки.

Литература

1. Уманова, М.Г. Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка: Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.02. – Уфа, 2002. – 228 с.
2. Кубрякова, Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» / Е. С Кубрякова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2001. – С. 4-10.

ПАРАДИГМЫ ПРЕДЛОЖНЫХ СОЧЕТАНИЙ С БАЗОВЫМ КОМПОНЕНТОМ *ОБЛАСТЬ*

В традиционной грамматике предлог принято считать морфологически неизменяемой категорией. Однако сегодня лингвистическая наука переживает этап переосмысления данной части речи в системе языка.

Так, участники международного проекта «Славянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис», работающие в рамках функциональной грамматики, рассматривают предлог как морфосинтаксическую категорию, активно пополняющуюся за счет знаменательных слов, которые в определенных условиях, одни или в сочетании с первичными предлогами, способны, оставаясь в рамках своей части речи, выполнять в той или иной степени аналогичные предлогам функции [1]. Такие единицы называют предложными сочетаниями (ПС) [2].

У знаменательных слов, которые в структуре ПС выполняют роль базового компонента, есть своя парадигма, но в категорию предлога они втягиваются отдельными словоформами, формируя парадигмы этой части речи. Впервые наличие парадигм у предлога отметила М.В. Всеволодова, выделив текстовую и грамматическую (состоящую из семантической и морфосинтаксической) парадигмы [1].

В развитие идеи участников проекта, предлагаем формировать предложные парадигмы, основываясь на следующих трех аспектах: 1) базовый компонент ПС; 2) значение синтаксемы, в которой ПС выполняют роль форманта; 3) морфологическая структура ПС.

В данной статье представим парадигмы ПС с базовым компонентом *область*. Парадигму, состоящую из ПС, образованных на базе предложно-падежных форм одного существительного, назовем лексемной. Лексемная парадигма ПС с базовым компонентом *область* состоит из 17 единиц:

<i>от области</i> чего <i>до</i> чего;	<i>в области</i> чего <i>и</i> чего;
<i>от области</i> чего;	<i>в область</i> чего;
<i>от областей</i> чего;	<i>в областях</i> чего;
<i>вне области</i> чего;	<i>на область</i> чего;
<i>вне областей</i> чего;	<i>на область между</i> чем <i>и</i> чем;
<i>из области</i> чего;	<i>на области</i> чего;
<i>с области</i> чего;	<i>за областью</i> чего;

*к области чего;
к областям чего*

между областями чего и чего

В рамках данной парадигмы активнее offered предлагаются словоформы единственного числа базового компонента (11 : 6). Это, вероятно, объясняется большей частотностью употребления данной лексики в роли существительного в единственном числе (по данным Национального корпуса русского языка соотношение составило 53398 : 7421). Наиболее продуктивным в образовании ПС является родительный падеж.

Входящие в указанную лексическую парадигму ПС выполняют роль форманта в синтаксисах с локативным и директивным значением. Это позволяет выделить локативную и директивную парадигмы.

Локативную парадигму составили 6 ПС:

<i>вне области чего;</i>	<i>за областью чего;</i>
<i>вне областей чего;</i>	<i>в области чего и чего;</i>
<i>в областях чего</i>	<i>между областями чего и чего</i>

К директивной парадигме отнесем 11 ПС:

<i>в область чего;</i>	<i>от области чего до чего;</i>
<i>к области чего;</i>	<i>от областей чего;</i>
<i>к областям чего;</i>	<i>на область чего;</i>
<i>из области чего;</i>	<i>на области чего;</i>
<i>с области чего;</i>	<i>на область между чем и чем</i>
<i>от области чего</i>	

Дальнейшее формирование парадигм происходит с учетом морфологических особенностей структуры ПС. Объединение единиц в выделенную М.В. Всеволодовой морфосинтаксическую парадигму (в терминологии М. И. Конюшкевич – морфосинтагматическую [2, с. 122]) основывается на наличии в структуре ПС постпозитивного предлога, одного или нескольких [1, с. 69]. К такой парадигме отнесем ПС *от области чего до чего*.

В структуре ПС *на область между чем и чем* кроме постпозитивного предлога имеет место союз *и*, что является основанием для выделения союзно-морфосинтагматической парадигмы.

ПС *между областями чего и чего* и *в области чего и чего* отнесем к союзно-предложно-падежной парадигме.

Предложно-падежно-числовая парадигма объединяет 8 ПС, вступающих в оппозицию по числу:

*к области чего – к областям чего;
на область чего – на области чего;
вне области чего – вне областей чего;
от области чего – от областей чего.*

Предложно-падежную парадигму составляют 14 ПС, имеющих структуру «первичный препозитивный предлог + базовый компонент»:

ЕД.Ч.:

в область чего;
на область чего;
вне области чего;
от области чего;
из области чего;
к области чего;
за областью чего;
с области чего

МН.Ч.:

в областях чего;
на области чего;
вне областей чего;
от областей чего;
в областях чего;
к областям чего

Собственно падежную парадигму можно выделить лишь потенциально, поскольку без препозитивного первичного предлога данные словоформы в качестве предлога не употребляются. Однако представляется важным знать падежный потенциал словоформ, втягиваемых в поле предлога, что позволит предугадать появление новых единиц. Собственно падежная парадигма ПС с базовым компонентом *область* состоит из 8 форм (в единственном числе – 3 формы, во множественном числе – 5 форм):

ЕД.Ч.:

области (род.п. / дат.п. / пр.п.);
область (вин.п.);
областью (тв.п.)

МН.Ч.:

областей (род.п.);
областям (дат.п.);
области (вин.п.);
областями (тв.п.);
областях (пр.п.)

Таким образом, предложные сочетания с базовым компонентом *область* образуют в русском языке разветвленную комплексную 17-членную комплексную парадигму с иерархической структурой.

Литература

1. Всеволодова, М.В. Русские предлоги и средства предложного типа: Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. К. 1. / М.В. Всеволодова, О.В. Кукушкина, А.А. Поликарпов. – М.: URSS, 2014. – 304 с.
2. Конюшкевич, М.И. Новации в области белорусского предлога (системное, окказиональное, авторское) / М. И. Конюшкевич // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць; под. ред. А.П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2011. – Вип. 22. – С. 121-126.

ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИТНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Имя прилагательное является важным выразительно-изобразительным средством художественного текста. Обратимся к традиционному определению имени прилагательного, данного в «Русской грамматике»: «Имя прилагательное – часть речи, обозначающая непроецессуальный признак предмета и выражающая это значение в словоизменительных морфологических категориях рода, числа и падежа» [2, с. 540]. Непроецессуальный признак предмета является основополагающим при определении художественно-выразительной функции прилагательного. Особый интерес для лингвистического анализа представляют композитные прилагательные, являющиеся сложными по своему структурному содержанию.

Композитные прилагательные представляют собой особый тип адъективных наименований, количество которых потенциально бесконечно, поэтому среди них велика доля окказиональных и индивидуально-авторских образований. Проанализировав 500 единиц композитных прилагательных в языке русской художественной прозы первой половины XX в., можно сделать вывод, что данные сложные адъективные номинации представляют собой сложносоставные слова, значение основ которых может быть различным, но при соединении в одно слово они формируют новое семантическое целое. Например, при соединении двух цветов, автор получает новый оттенок: *черно-золотой платок, желто-коричневое дерево, серо-зеленая водяная пустыня, зелено-желтые огоньки и т. д.* Также авторы (И.А. Бунин, В.В. Набоков) создают колориты, используя тактильные или вкусовые ощущения, т. е. соединяют слова, обозначающие цвет и другие ощущения (тактильные или вкусовые), в результате чего получаем индивидуальное авторское образование: *шелковисто-белая кошка, бело-жестяной купол, серебряно-соломенный песок, огненно-карие глаза, оранжево-огненные волосы, бело-огненные иглы, песчано-жёлтое море, красно-бронзовые волосы, янтарно-серые глаза, шершаво-жёлтая бумага, угольно-черный сицилиец; сахарно-белый халат, молочно-седая королева, винно-красное солнце, маслянисто-серая громада, бело-сахарный двор, землянично-темный собор.*

В современной лингвистике актуальным является изучение языковых единиц с ономаσιологических позиций, что дает возможность определить, какой признак наиболее значимый при мотивах

возникновения имени предмета или его атрибутивного свойства. Ономасиологическая структура сложного слова включает ономасиологический признак (ОП) и ономасиологический базис (ОБ). ОБ указывает на определенный понятийный класс, родовое понятие. ОП указывает на видовые отличия, выделяющие предмет внутри класса. В ономасиологическом признаке сконцентрированы приоритеты носителей языка, что позволяет проследить, какие свойства предметов оказываются наиболее выраженными в единицах языка, как осуществляется движение от смысла к способам его языкового выражения. Ономасиологическая категория, лежащая в основе значений прилагательных, может быть охарактеризована как «признаковость» или «атрибутивность». «Объединяясь семантически способностью обозначать качества, свойства, признаки, прилагательные развивают также способность представлять обозначенные атрибуты с градуальной оценкой. Категориальное значение прилагательных выявляется особенно четко при их отнесенности к предмету и понятию, обозначенному существительным. Они выступают как признаки приименные» [1, с. 49]. Приведем примеры ономасиологической структуры композитов из произведений И.А. Бунина с ОБ – «описание внешности человека»: *круглолицый парень*, ОП – круглый лик, *благообразное лицо*, ОП – благой образ, *крутолобый ребенок*, ОП – крутой лоб, *слабосильные плечи*, ОП – слабый и сильный (в данном композите объединены два несовместимых понятия), *большеротая девочка*, ОП – большой рот, *длинноголовые юноши*, ОП – длинные головы, *черноволосяый господин*, ОП – черные волосы, *светловолосый мальчишка*, ОП – светлые волосы, *широкоскулое лицо*, ОП – широкие скулы и т.д. Данные композиты выражают такую структуру, как *предмет + признак предмета* и имеют атрибутивное ономасиологическое значение.

Также среди колористических композитов можно выделить композиты, вербализующие структуру *качественная характеристика предмета + признак предмета* с первым компонентом **бледно-, смугло-, темно-, тускло-, дымчато-, прозрачно-, мглистое-, жидко-, пестро-, матово-, мутно-, знойно-, сизо-, янтарно-**,: *тускло-свинцовое, тускло-золотые соборные маковки, дымчато-белые облака, бледно-голубое небо, прозрачно-зеленый небосклон, темно-зеркальная бездна, мглисто-красная луна, матово-смуглое лицо, жидко-бирюзовые глаза, знойно-эмалевое небо* и т. д.

Таким образом, из приведенных выше примеров мы видим, что сложные адъективные номинации можно рассматривать с ономасиологической точки зрения, анализируя, какой признак является наиболее

значимым в структуре сложного слова. Явления окружающей действительности получают свои имена в процессе сложной речемыслительной деятельности человека. Невозможно предсказать, какой признак является значимым в момент именования. Установление механизмов актуализации таких признаков позволяет получить важные сведения о том, как появляются номинативные единицы и что определяет их ономаσιологическую структуру.

Литература

1. Кубрякова, Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении; изд. 2-е. / Е.С. Кубрякова. – М.: URSS: ЛКИ, 2008. – 113 с.
2. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Н.С. Авилова, А.В. Бондарко, Е.С. Брызгунова и др. // Русская грамматика; редкол.: Н.Ю. Швецова (гл. ред.) и др. – М.: Наука, 1980. – 783 с.

Вертейко Е.Е.

*Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск*

ОСОБЕННОСТИ МУЖСКОГО КАТОЛИЧЕСКОГО ИМЕННИКА БРЕСТА В МЕЖВОЕННОЕ 20-ЛЕТИЕ

Антропонимикон каждого народа формируется на основе свойственных ему культурных традиций. Для европейцев данным культуuroобразующим фактором служило и служит, безусловно, христианство. В полинациональном и поликонфессиональном пограничном Бресте издревле наблюдалось смешение культурных и религиозных традиций – западной и восточной, католицизма, православия, протестантизма и иудаизма.

До 1918 г. город Брест входил в состав Российской империи. Метрические и иные официальные записи велись на русском языке. В соответствии с Рижским мирным договором от 18 марта 1921 г. западные земли Беларуси вошли в состав Польши, образуя Полесское воеводство. Такая же судьба постигла и Брестчину. По данным переписи 1931 г., население г. Бреста насчитывало 40 605 человек, из которых по вероисповеданию наибольший процент жителей приходился на долю иудеев (19 693 человек) и католиков (13 214), значительно меньшее количество жителей города составляли православные (6 873), евангелисты (192) и иные (42) [1, с. 230].

Источником исследуемого антропонимического материала являются польскоязычные записи в книгах учета жителей Бреста за 1919-1930 гг. Проанализированы имена брестчан католического вероисповедания, проживавших на улицах: *3 Maja, Brześć-Centralny,*

Dąbrowska, Długa, Grajewska Słoboda, Jagiellońska, Kirsztowska, Kowelska, Kobryńska, Krzywa, Kościuszko, Listowskiego, Mikołajewska, Szpitalna, Mickiewicza, Ogrodowa, Piotrowska, Szeroka, Szlachturowa, Szpanowicze, Wołyńska, Zygmuntowska и переулках: *Mięsny, Bracki, Gimnazjalny, Soborny*. На основании собранных архивных материалов был составлен мужской именник жителей г. Бреста католического вероисповедания начала XX в.: на 1 083 мужчин приходилось 107 антропонимных единиц. Необходимо отметить, что именник включает сведения о жителях, рожденных исключительно на территории современного города Бреста в период с 1840 по 1930 гг. Все личные имена в статье приводятся в орфографии оригинала учетных записей.

На первом месте расположился христианский антропоним *Józef* (92 упоминания), который, согласно исследованию Я.С. Быстроня, появился в Польше в XVI в. под влиянием православной церкви, а наибольшее распространение получил в XVIII в. [2, с. 221-223]. В «Списке офицеров за 1921 г.» имя *Józef* находится на третьем месте по частоте употребления, уступая древнейшему славянскому антропониму *Stanisław* и христианскому *Jan* [2, с. 223]. Среди имен католиков Бреста после имени *Józef* расположились *Stanisław* (72) – «украшение Польши, имя первого католического святого» [2, с. 319] и *Jan* (69), всегда занимавший лидирующие позиции в польском именнике [2, с. 215].

Далее в десятку наиболее популярных мужских католических антропонимов Бреста входят: древние славянские антропонимы *Władysław* (63) и *Kazimierz* (55), получившие распространение среди польских князей и впоследствии королей и как следствие всегда пользовавшиеся особой популярностью у поляков, особенно у представителей шляхетского сословия [2, с. 354, 235]; христианские антропонимы латинского, греческого, древнееврейского и древнегерманского происхождения: *Antoni* (36), *Aleksander* (35) и *Franciszek* (35), *Michał* (30), *Stefan* (27). Интересна история имени *Aleksander* в польском именнике. Имя популярное в Средневековье благодаря личности Александра Македонского, в XVII в. было самым популярным в Виленском, Новогрудском и Брестском воеводствах, откуда распространилось по всей Польше. Однако в первой половине XIX в. начинает терять лидирующие позиции, поскольку ассоциируется с «царским именем» – российского царя Александра I, деятельность которого привела к одному из антироссийских восстаний в 1830-1831 гг. [2, с. 105].

Для сравнения приведем данные, полученные Я.С. Быстроном при исследовании именника польских офицеров в 1921г. В состав десяти наиболее популярных мужских антропонимов входят: *Stanisław, Jan, Józef, Władysław, Kazimierz, Tadeusz, Marian, Antoni, Franciszek, Stefan*. Как видим, антропонимная ситуация среди католиков Бреста практически аналогична общепольской. Исключение составляют лишь онимы *Tadeusz, Marian*, которые у брестчан расположились в группе редких, а на их месте находятся антропонимы *Aleksander* и *Michał*, популярные у православной части населения Бреста.

Группа редких мужских имен брестских католиков представлена древними славянскими двучленными и старославянским антропонимами: *Bolesław (25), Bronisław (18), Czesław (11), Mieczysław (19), Waclaw (20), Zbigniew (3) и Wojciech (4)*; христианскими греческими и латинскими антропонимами: *Adam (12), Aleksy (3), Andrzej (4), Bazyli/Bazyl (5), Benedykt (7), Daniel (5), Dominik (3), Eugenjusz (4), Feliks (11), Filip (3), Ignacy (8), Ireneusz (4), Jakób/Jakub (4), Jerzy (13), Julian (11), Konstanty (11), Ksawery (3), Leon (12), Łucjan (5), Marcin (6), Marjan/Marian (12), Mikołaj (23), Paweł (11), Piotr (25), Roman (6), Sergjusz (3), Szymon (5), Tadeusz (8), Teodor (3), Teofil (6), Tomasz (4), Wawrzyniec/Wawrzyn (3), Wiktor (14), Wincenty (12), Zenobiusz (3)*; древнегерманскими христианскими антропонимами: *Adolf (7), Gustaw (3), Karol (16), Leonard (8), Leopold (3), Ludwik (7), Romuald (5), Zygmund (9)*; и антропонимами английского и литовского происхождения: *Edward (21) и Witold (10)*. Все вышеперечисленные антропонимы представлены у Я.С. Быстроны как имена, входящие в активный польский именослов. Однако в характеристике онима *Bazyli* отмечено, что данное имя было популярно лишь на так называемых Восточных Кресах, т. е. на территории Западной Беларуси, Украины и Литвы [2, с. 131], оним *Daniel* – очень редкий у поляков, повсеместно распространенный у православных [2, с. 151], а имя *Sergiusz* и вовсе отсутствует у Я.С. Быстроны.

В состав мужских имен, встречающихся в католическом антропонимиконе Брестчан 1-2 раз, входят как древние двучленные славянские антропонимы: *Bohdan, Włodzimierz, Zdzisław*, так и имена, вошедшие в польский именослов вместе с христианством либо посредством литературной моды: *Abram, Alfons, Alojzy/Alojzy, Anatoliusz, Beniamin, Edmund, Emil, Felicjan, Ferdynand, Florian, Fryderyk/ Frydrych, Gracjan, Grzegorz, Heronim, Hilary, Janusz, Kalikst, Klemens, Kleofas, Łukasz, Maciej, Marceli, Maurycy, Modest, Napoleon, Narcyz, Norbert, Onufry, Oskar, Polikarp, Rafał, Robert, Ryszard, Seweryn, Sylwestr/ Selwester, Telesfor, Walenty, Walerian / Walerjan, Wilgelm, Witali, Zenon*.

Среди мужского населения города Бреста католического вероисповедания зафиксированы также имена, состоящие из двух антропонимов, например: *Adam-Edward, Antoni-Piotr, Bronisław-Ludwik, Emil-Marian, Franciszek-Polikarp, Jan-Michał, Marceł-Adolf, Oskar-Adam, Stefan-Hipolit, Tadeusz-Henryk*. Особой популярностью среди католиков Брестчины пользовались имена, в составе которых были антропонимы *Józef, Jerzy* и *Władysław*: *Jerzy-Edmund, Jerzy-Napoleon, Jerzy-Tadeusz, Władysław-Ksawery, Władysław-Piotr, Władysław-Stefan, Janusz-Józef, Józef-Gracjan, Zdzisław-Józef*. Первый случай наречения двумя именами был зафиксирован в польском именнике еще в XV в., в XVI в. подобных случаев стало значительно больше благодаря влиянию протестантизма, идущего из Пруссии. В XVIII в. двухкомпонентное имя обеспечивало ребенку покровительство сразу двух святых. В начале XX в., согласно наблюдениям Я.С. Быстроны, данный обычай сохранился в метрических и официальных записях как интеллигенции, так и мещанства, однако в повседневной жизни использовалось преимущественно первое имя [2, с. 47].

Таким образом, католический именник Бреста в межвоенное 20-летие сохраняет свою традиционность, поскольку мало отличается от общепольского. Однако в силу сложившейся географической, исторической и культурно-религиозной ситуации, отличается самобытностью и уникальностью, поскольку непрерывно испытывает влияние православных традиций в имянаречении.

Литература

1. Памяць: гіст.-дакум. хроніка Брэста. – У 2 кн. Кн. 1. – Мінск : БЕЛТА, 1997. – 576 с.
2. Bystron, J.S. Księga imion w Polsce używanych / J.S. Bystron. – Warszawa 1938. – 376 s.

Воробьева С.В.

Белорусский государственный университет, Минск

СПОСОБЫ ФИКСАЦИИ ОЦЕНКИ В СЛОВАРЯХ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (на материале имен существительных)

Проблемы оценки и оценочности не перестают привлекать внимание ученых. Оценка является предметом исследования философов, логиков, психологов, лингвистов и специалистов в других областях знаний. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «литература по этому вопросу необозрима» [1, с. 57]. Несмотря на растущее количество работ, проводимых в данной области, в лингвистике отсутствует общепри-

нятое понимание оценки. При этом оценку чаще всего определяют как «результат оценочной деятельности индивида, выраженный вербально, т. е. закрепленное в высказывании или элементах языковой системы отношение говорящего к предмету речи с точки зрения противопоставления – положительное / отрицательное» [3, с. 8].

Семантика слова как элемента языковой системы есть «содержание слова, отражающее в нем представление о предмете, свойстве, явлении и т. д.» [2, с. 26]. В плане содержания лексической единицы различают денотативный, сигнификативный, прагматический и синтаксический аспекты. Знание всех аспектов семантики слова определяют его правильное употребление, от которого, в свою очередь, зависит успех коммуникации. В данной связи возникает вопрос, как, с одной стороны, человек, изучающий иностранный язык, может распознать оценку, которое несет слово другого языка; с другой стороны, на основании каких признаков вне контекста можно определить положительное или отрицательное отношение, передаваемое словом.

Мы попытались ответить на поставленные вопросы, проанализировав значения ряда существительных, отобранных методом случайной выборки из толковых словарей [4; 5]. Как показал анализ, оценка может фиксироваться как в сигнификативном, так и в прагматическом компонентах семантики слова. При этом, если слово многозначное, маркируются только оценочные лексико-семантические варианты. Данный вывод подтверждается словарными дефинициями.

Наиболее очевидную информацию о положительной или отрицательной оценке, передаваемой словом, для изучающего иностранный язык несут прагматические словарные пометы: *approving*, *disapproving*, *insulting*, *offensive*. В качестве примеров такого способа фиксации оценочного значения можно привести слова *lady* ‘*approving a woman, especially one with a strong character*’ и *self-congratulation* ‘*disapproving behavior that shows in an annoying way that you think you have done very well at something*’.

Отсутствие прагматических помет не всегда является показателем отсутствия оценки в семантике данных слов, так как непосредственно в дефиниции имени существительного могут присутствовать элементы, соответствующие общепринятым представлениям о понятиях хороший и плохой. Дефиниции таких лексических единиц содержат слова *good*, *bad*, *pleasant* или *unpleasant*, фиксируя положительное или отрицательное отношение носителей языка к поведению, внешности или другим свойствам денотата. Например, *legend* ‘*someone who is famous and admired for being extremely good at doing something*’, *saint*

‘someone who is extremely good, kind, or patient’. Это, в основном, одушевленные имена существительные, например, *guttersnipe* ‘a dirty, untidy, badly-behaved child from a poor home’, *goat* ‘an unpleasant old man’, *louses* ‘someone who is nasty and unpleasant’. Среди имен существительных с оценочным компонентом в семантике, согласно данным нашего анализа, неодушевленные существительные относительно редки, например, *accident* ‘an unpleasant event, especially in a vehicle, that happens unexpectedly and causes injury and damages’, *din* ‘a loud unpleasant noise that continues for a long time’.

Третьим способом фиксации оценочного значения существительных может служить наличие в их дефинициях словосочетаний *an offensive word*, *an insulting word* и подобных, которые мы относим к прагматическому аспекту семантики слова, а не к сигнификативному, так как они свидетельствуют о правилах употребления существительного, и в этом данные словосочетания сходны с пометами. Это, например, слова *old woman* ‘an offensive expression meaning someone’s wife or mother’, *retard* ‘an offensive word meaning a stupid person’, *Bolshevik* ‘an insulting way of talking about a communist or someone who has strong left-wing views’.

Таким образом, знание способов фиксации оценки в словарях может помочь человеку, изучающему иностранный язык, правильно употреблять или намеренного избегать тех или иных слов в процессе коммуникации.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова; отв. ред. Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Гак, В.Г. Лексическое значение слова / В.Г. Гак // Языкознание. Большой энциклопедический словарь; редколл. В.Н. Ярцева [гл. ред.] и др.. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 261-263.
3. Ильюшина, Е.С. Лексические средства положительной оценки человеческих качеств (психолингвистический анализ): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.С. Ильюшина. – Нальчик, 2001. – 24 с.
4. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English; 7th ed. / A.S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1539 p.
5. Longman Dictionary of Contemporary English; 3-d ed. – Harlow, Essex: Longman: Corpus, 2001. – 1668 p.

КОГНИТИВНАЯ ПАРАДИГМА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Наиболее характерной чертой современной лингвистики является ее многоликость, полипарадигмальность, или полипарадигматизм, что, по убеждению Е.С. Кубряковой, и есть показатель зрелости гуманитарной науки [5]. В этой ситуации наблюдается формирование и укоренение новой парадигмы, а именно когнитивной.

Понятие научной парадигмы было введено в обиход Т. Куном, который, по наблюдению Т.Н. Хомутовой, раскрыл глубокие связи науки и общества в их историческом развитии, разработал понятие научного сообщества как логического субъекта научной деятельности, формальными признаками которого выступают концептуальные модели, общие утверждения, ценностные установки, образцы решения конкретных задач и проблем. При этом ученый определяет научную парадигму как исходную концептуальную модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном обществе [9].

По мнению В.З. Демьянкова, использование термина *научная парадигма* – одно из проявлений антропоцентричной философии науки. В отличие от научной теории, парадигма представляет собой образец, которому следуют в своих научных построениях ученые. А то, как и что выбирается в качестве такого образца, предопределяется не только объектом исследования – в нашем случае, свойствами языка «взятого в себе и для себя», – но и социологическими факторами человеческих отношений между учеными [1].

Среди лингвистов нет единства мнений относительно количества и характера научных парадигм в лингвистике. Традиционно выделяются три научные парадигмы: сравнительно-историческая, системно-структурная и антропоцентрическая [9]. По мнению Т.В. Жеребило, существуют следующие парадигмы: историческая, психологическая, системно-структурная, социальная (коммуникативная). Коммуникативная парадигма, в свою очередь, вбирает следующие направления исследования: антропоцентрическое, лингвокультурологическое, социолингвистическое, когнитивное, психолингвистическое. Коммуникативно-когнитивная парадигма лингвистического знания, как утверждает исследовательница, характеризуется следующими особенностями: интегративным характером; опорой на теорию речевой

деятельности; выдвижением текста и языковой личности на первый план; ростом интереса к экстралингвистическим факторам общения (сфере, ситуации, фактору адресата и т. д.); экспланаторностью, стремлением объяснить языковые явления связью со смежными областями [2].

В.Л. Ивашенко, учитывая замечание А.И. Головановой о том, что терминология была и остается главным средством фиксации, актуализации и трансляции концептуальных парадигм в науке, а также исследуя проблематику научных поисков терминологов конца XX (90-е гг.) – начала XXI ст., акцентирует внимание на параллельном сосуществовании в терминологическом пространстве трех основных исследовательских парадигм, или парадигмальных направлений: 1) [системно] структурной / терминоцентрической / традиционной, или, по определению других исследователей, структуралистской, классификационно-структурной, таксономической, формальной, инвентарной на ее постпарадигмальном этапе – [системно-] структурное / терминоцентрическое / традиционное терминоведение; 2) функциональной на ее собственно парадигмальном этапе – функциональное терминоведение; 3) когнитивной / антропоцентрической / когнитивно-дискурсивной, или, по определению некоторых исследователей, дискурсивно-когнитивной, амбисемантической, функционально-когнитивной, когнитивно-функциональной, неофункциональной, когнитивно-коммуникативной, интерпретационной на ее допарадигмальном этапе – когнитивное терминоведение. Исследовательница различает структурно-функциональное и функционально-когнитивное, или когнитивно-функциональное парадигмальные направления [3].

Характеризуя современную парадигму научного знания, которая пришла на смену генеративизму в лингвистике второй половины XX в., разные авторы называют ее по-разному: функциональная, формально-функциональная, коммуникативная, когнитивная, коммуникативно-когнитивная, когнитивно-коммуникативная, когнитивно-дискурсивная, коммуникативно-деятельностная и т. д., что, по убеждению Т.Н. Хомутовой, свидетельствует о множественности используемых подходов к исследованию языка [9].

Е.С. Кубрякова считает, что современная парадигма знания провозглашает синтез когниции и коммуникации, а избранная исследователем форма когнитивно-ориентированного или коммуникативно-ориентированного анализа является лишь «условностью описания», поскольку синтезируемые когнитивно-дискурсивной парадигмой установки когнитивизма корректируются в ней с учетом исходных положений парадигмы коммуникативной [4].

Рассматривая когнитивную парадигму с педагогической точки зрения, И.С.Сергеев утверждает, что в этой парадигме созданы практически все концепции развивающего обучения. Однако исследователь отмечает и однобокость когнитивной парадигмы, считая, что она развивает словесно-логическую, абстрактно-понятийную составляющую сознания, игнорируя и разрушая тем самым образную сферу сознания. Она развивает интеллектуальную сферу в полном отрыве от других главных сфер психики – эмоциональной и волевой [8, с. 122].

Когнитивные парадигмы, по мнению некоторых исследователей, не стандартизированы; они бесконечно гибкие, и могут варьироваться в зависимости от выбора раздражителей, определенного времени, инструкций, приведенных в предмете разговора, и ожидаемой реакции субъекта [10].

Когнитивная парадигма, как одна из ведущих в современной лингвистике, оперирует концептами, репрезентирующими через текст картину мира языковой личности, создающей этот текст, а также совпадение или несовпадение языковых картин мира участников коммуникации [6, с. 321].

Таким образом, когнитивная парадигма символизирует принципиально новый подход к языку, процесс концептуализации действительности, механизмы формирования концептуальной картины мира и отдельных концептов, а также их объективацию в языке. В рамках когнитивной парадигмы особое внимание уделяется исследованию семантики, причем разрабатываются ее разновидности – концептуальная, прототипическая, фреймовая [7]. Анализ научных изысканий ученых позволяет сделать вывод, что когнитивная парадигма существует как новая модель постановки проблем и их решения, методов исследования языка в процессе концептуализации действительности и формирования различных когнитосфер.

Литература

1. Демьянков, В.З. Парадигма в лингвистике и теории языка / В.З. Демьянков // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство; под. ред. Н.К. Рябцева. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 27-37.
2. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Изд. 5-е, исп. и доп. – Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Іващенко, В.Л. Лінгвістичні парадигми у термінознавстві кінця ХХ – початку ХХІ століть // Актуальні проблеми прикладної лінгвістики: Матеріали Міжнар. Інтернет-конф., 6-7 чер. 2014 р. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – С. 30-32.

4. Кубрякова, Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 6-17.
5. Кубрякова, Е.С. Парадгмы научного знания в лингвистике и ее современный статус / Е.С. Кубрякова // Серия литературы и языка. – 1994. – Т. 53. – № 2. – С. 3-15.
6. Лингвистика речи. Медиастилистика: колл. монография, посвященная 80-летию проф.. Г.Я. Солганика; 2-е изд., стер. – М. ФЛИНТА, 2013. – 528 с.
7. Ныгметова, Б.Д. Когнитивная парадигма в современной лингвистике / Б.Д. Ныгметова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Philologia/33671.doc.htm. – Дата доступа: 18.08.2015.
8. Сергеев, И.С. Основы педagogической деятельности : Учеб. пособие. – СПб: Питер, 2004. – 316 с.
9. Хомутова, Т.Н. Научные парадигмы в лингвистике / Т.Н. Хомутова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – С. 142-151.
10. Turner, J.A. The Cognitive Paradigm Ontology: Design and Application / J.A. Turner, A.R. Laird. – Springer Science+Business Media, LLC 2011.

Мароз С.С., Рэжавуцкая М.С.

*Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт
ім. М. Танка, Мінск*

КАНСТРУКЦЫІ З ДАВАЛЬНЫМ ПРЫЙМЕННЫМ СА ЗНАЧЭННЕМ ПАСЕСІЎНАСЦІ: СЕМАНТЫКА І СТРУКТУРА

Функцыянальна-семантычная катэгорыя пасесіўнасці ў сучаснай беларускай мове характарызуецца багатым зместам і разнастайнымі сродкамі выражэння, што тлумачыцца агульнапрынятым шырокім разуменнем паняцця пасесіўнасці, пад якім разумеецца «такое отношение (г) между объектами внешнего мира, при котором один из них (объект обладания, обладаемое R) “включается” в другой (обладатель, поссесор Ps), составляя с ним единое физическое и / или функциональное целое» [1, с. 9].

Для перадачы паняцця пасесіўнасці ў сучаснай беларускай літаратурнай мове выкарыстоўваюцца разнастайныя атрыбутыўныя, прэдыкатыўныя і аб'ектныя канструкцыі, сфарміраваныя пасесіўнымі сродкамі, да якіх адносяцца і давальны прыменны.

Мэта даследавання – прааналізаваць канструкцыі з давальным прыменным, вызначыць асаблівасці іх семантыкі і структуры.

На магчымасць выражаць давальным прыменным значэнне пасесіўнасці (у прыватнасці – прыналежнасці) указваў у свой час яшчэ Я.Ф. Карскі, адзначаючы, што «старорусскому и современному белорусскому эти обороты также известны, хотя не особенно

распространены» [2, с. 413-414]. А.І. Наркевіч, аналізуючы сістэму словазлучэнняў беларускай мовы, падкрэсліваў малапрадуктыўнасць канструкцый з давальным прыimenным для выражэння семантыкі прыналежнасці [4, с. 20]. Пераважная большасць лінгвістаў, якія даследавалі гэтую праблему, прыйшлі да вываду, што ва ўсіх славянскіх мовах «дательный приименной с посессивным значением является архаической формой, отступившей под натиском родительного приименного» [3, с. 149].

Аналіз сабранага моўнага матэрыялу сведчыць, што рэшткі стараславянскага давальнага прыналежнасці поўнасцю не страціліся ў сучаснай беларускай літаратурнай мове, і таму асобныя канструкцыі з давальным склонам назоўніка без прыназоўніка дадаткова да свайго асноўнага значэння ўскоснага аб'екта выяўляюць і пасесіўны змест.

На нашу думку, найбольш выразна значэнне прыналежнасці праяўляецца ў словазлучэннях з давальным прыimenным, калі ў іх склад уваходзяць назоўнікі-пасэсумы, што абазначаюць абсалютна неадчужальныя аб'екты (як правіла, назвы частак цела суб'екта-пасэсара): *Лабановіч слухае, углядаецца ў твар Аксёну* (Я. Колас. На ростанях). *Немец наставіў цяпер пісталет у галаву Боганчыку...* (І. Пташнікаў. Тартак). *Моцна сціснула [Клейна] локаць Кандрацію...* (У. Караткевіч, Каласы пад сярпом тваім, 1). Партытыўны сэнс (адно са значэнняў пасесіўнасці) якраз найбольш выразна праяўляецца ў канструкцыях, дзе назоўнік-пасэсум знаходзіцца ў прэпазіцыі, а назоўнік-пасэсар у форме давальнага склону – у постпазіцыі. Такія словазлучэнні лягчэй паддаюцца трансфармацыі і набліжаюцца па значэнні да канструкцый з родным прыimenным: *у твар Аксёну – у твар Аксёна, у галаву Боганчыку – у галаву Боганчыка, локаць Кандрацію – локаць Кандрація*

Прэпазіцыйнае становішча назоўніка-пасэсара ўзмацняе семантыку аб'ектнасці, якая яшчэ больш адчуваецца пры дыстантным размяшчэнні кампанентаў: *Васіль, здаралася, ажываў, гладзіў Канчаку [каню] шыю* (І. Мележ. Людзі на балочце). *Сцёпка зірнуў Алесю ў вочы* (Я. Колас. На прасторах жыцця). *Жарсцяжак шапацеў і сьтаўся Жаваранку на плечы* (І. Пташнікаў. Найдорф). [Ганна]: – *Трэба Ласюце [карове] пад бок паслаць* (І. Чыгрынаў. У ціхім тумане). *Сегенецкая шмарганула з усяе сілы трапачом сабаку на спіне* (К. Чорны. Ідзі, ідзі...). Як правіла, дыстантнае размяшчэнне тлумачыцца наяўнасцю прыназоўнікаў *у, на, пад, па*, якія і надаюць словазлучэнням выразную аб'ектную семантыку.

Канструкцыі з давальным прыimenным маюць своесаблівую сінтаксічную сувязь: назоўнік-пасэсар і назоўнік-пасэсум звязаны і з дзеясловам (як правіла, са значэннем актыўнага дзеяння), і паміж

сабой: *гладзіў (каму?) Канчаку, гладзіў (што?) шыю, шыю (каму?) Канчаку.*

У якасці назоўнікаў-пасэсараў у канструкцыях з давальным прыйменным могуць ужывацца і займеннікі (асабовыя і зваротны): *Потым сціх Сымон панура, смутак злёг яму на твар...* (Я. Колас. Сымон-музыка). *Вочы мне засыпала зямлёю* (А. Куляшоў. Сноп апошні залатога жыта). *Яна [Ганна] цвёрда ўпёрлася яму [Дубадзелу] ў грудзі* (І. Мележ. Завеі, снежань). *І стаў ліць [Лявон] празрысты холад сабе на галаву* (К. Чорны. Лявон Бушмар).

Зафіксаваны матэрыял паказаў, што ў склад пасесійных канструкцый з давальным прыйменным могуць і ўваходзіць назоўнікі-пасэсумы, што абазначаюць адносна і аказіянальна неадчужальныя аб'екты (як правіла, гэта назвы атрыбутаў цэла пасэсара, назвы дзеянняў і вынікаў творчай дзейнасці пасэсара, назвы асоб, звязаных з пасэсарам сваяцкімі, сяброўскімі і пад. адносінамі, назвы прадметаў адзення, уласнага побыту і жылля пасэсара): ...*чуб быў яму [Яўхіму] святой мужчынскай красою* (І. Мележ. Людзі на балоце). *Матлошыць вецер Пракопаву бараду, псуе работу яму* (Я. Колас. Адшчапенец). [Маці]: – *Я ж маці табе, памятай* (М. Лынькоў. Векапомныя дні, 1). *Цьмяна гарэла газоўка. Зося сляпіла пры ёй вочы: зашывала брату вопратку* (К. Чорны. Ідзі, ідзі...). Форма давальнага склону назоўніка-пасэсара надае такім канструкцыям дынамічнасць, перадае актыўны характар пасесійных і непасесійных адносін – адносін партытыўнасці (прыналежнасці часткі цэламу), адносін аўтарскай прыналежнасці, адносін прыналежнасці паводле сваяцкай, сяброўскай і пад. агульнасці і адносін прызначэння. Адзначым, што ў канструкцыях з назоўнікамі-пасэсумамі, што абазначаюць асоб, звязаных з пасэсарам сваяцкімі, сяброўскімі і пад. адносінамі, у гутарковай мове дзеяслоў часта адсутнічае, што надае выказванню большую катэгарычнасць: [Аўгіня]: – *Я вораг сабе і табе...* (Я. Колас. Дрыгва). [Дзед Цыбулька]: – *Які я табе дзед?! Унук мне знайшоўся! Шэры воўк табе дзед*, а дзікая каза бабка (А. Макаёнак. Таблетку пад язык). [Аміля]: – *Я яму не жонка, а тавар* (К. Чорны Трыццаць год).

Назіранні над моўнымі фактымі пераконваюць, што асноўнае значэнне аб'ектнасці, прызначэння, характэрнае для словазлучэнняў з давальным прыйменным, дамінуе канструкцыях, з назоўнікамі-пасэсумамі, што абазначаюць адчужальныя аб'екты: *Мы яму [Пракопу] прэмію выдадзім* (Я. Колас. Адшчапенец). *Всякоўцы ўрэзалі сабе зямлі з княжацкага маёнтка* (К. Чорны. Лявон Бушмар). [Кандраці]: – *Падарункі княжычу едуць* (У. Караткевіч, Каласы пад сярпом тваім).

Такім чынам, аналіз словазлучэнняў з давальным прыйменным паказаў, што асобныя з іх блізкія да канструкцый з родным прыналежнасці і да займеннікавых канструкцый, але не тоесныя ім. Пасесіўны змест найбольш выразна праяўляецца ў канструкцыях, кампанентны склад якіх рэпрэзентуюць назоўнікі-пасесумы, што абазначаюць неадчужальныя аб'екты. Іншы кампанентны склад абумоўлівае семантыку ўскоснага аб'екта ці прызначэння, характэрную для давальнага склону ўвогуле.

Літаратура

1. Головачева, А.В. Семантико-синтаксический способ выражения категория посессивности / А.В. Головачева // Структура текста – 81: Тезисы симпозиума; под ред. В.В. Иванова, Т.М. Судник, Т.В. Цивьян. – М.: Ин-т славяноведения и балканистики АН СССР, 1981. – С. 8-13.
2. Карский, Е.Ф. Белорусы. Язык белорусского народа. Вып. 2. Исторический очерк словообразования и словоизменения в белорусском языке. Вып. 3. Очерки синтаксиса белорусского языка / Е.Ф. Карский. – М.: АН СССР, 1956. – 518 с.
3. Категория посессивности в славянских и балканских языках / А.В. Головачёва, В.В. Иванов [отв. ред.], Т.Н. Молошная и др. – М.: Наука, 1989. – 262 с.
4. Наркевіч, А.І. Сістэма словазлучэнняў у сучаснай беларускай літаратурнай мове (структурна-семантычнае апісанне) / А.І. Наркевіч. – Мінск: Выд-ва БДУ імя У.І. Леніна, 1968. – 336 с.

Перова С.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ЗООКОМПОНЕНТ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ КАК ПРОЕКЦИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА

Человечество на протяжении многих веков познавало животный мир, аккумулировало полученные знания и закрепляло их в языке. Данный процесс был естественным и непринужденным, поскольку обуславливался широким кругом предпосылок: начиная с приручения и разведения животных как средства жизнеобеспечения и заканчивая их позиционированием в качестве сакральных объектов. Известно, что анимализмы отражали внешнее и внутреннее мировоззрение людей: корова олицетворяла небо и божество (сейчас в Индии это – животное небожитель); кошка была символом колдовства и трансформации, а некоторые народы (швейцарцы, бургунды) использовали образ кошки как гербовое изображение, символизирующее свободу; в картине мира в древности собаки выступали посредниками между мирами – спутниками всех посланников богов. Таким образом, как отмечает Е.В. Рубанова «...именно в древности, с характерным для нее

анимализмом в мировоззрении, начали складываться первые обобщения-символы, конкретизируемые в образе того или иного животного на основании мифов и поверий» [2, с. 12].

Можно утверждать, что зоонимы являются существенными культурными компонентами словарного состава любого языка, так как существование таких зооморфных кодов является универсальным: «Животные, втянутые человеком в мир его преобразований, играя символическую роль в мифопоэтической картине мира, выступают как эталонные носители тех или иных качеств человека, отражают опыт народа, говорящего на данном языке» [1, с. 18].

Анимализмы разных культур прочно закрепились в языке по средствам пословиц и поговорок, в которых четко прослеживается нравственно-поучительный характер. Насколько точно можно описать хамоватого, невоспитанного человека, используя образ свиньи, или хитрого прохвоста, сравнив его с лисой. Категория нравственности, т. е. совокупность норм, определяющих правильное отношение человека к миру, природе, окружающей действительности, всегда имела важное значение в устных изречениях.

Проанализировав 101 английскую поговорку и выделив доминирующий зоокомпонент в пословицах и поговорах, которые описывают нравственные качества человека, можно заключить следующее:

В данной группе наиболее репрезентативными являются поговорки, содержащие лексическую единицу собака (43%), например:

- *a dog in the manger* ‘собака в яслях’ (ср. собака на сене; и сам не гам, и другим не дам);
- *barking dogs seldom bite* ‘лающие собаки редко кусают’ (ср. кто много грозит, тот мало вредит);
- *it is ill to waken sleeping dogs, let a sleeping dog lie* ‘не будите спящую собаку’ (ср. не буди лихо, пока тихо);
- *dogs that put up many hares kill none* ‘собаки, спугнувшие много зайцев, не поймают ни одного’ (ср. за все братья – ничего не сделать);
- *two dogs over one bone seldom agree* ‘две собаки не смогут поделить одну кость’ (ср. два медведя в одной берлоге не уживутся);
- *too much pudding will choke the dog* ‘от слишком большого куска пудинга собака подавится’ (ср. всякое дело мера красит).

На втором месте по количественным показателям располагается анимализм кошка (36%), например:

- *the scalded cat fears cold water* ‘кошка боится холодной воды как ошпаренная’ (ср. пуганая ворона куста боится);

- *it's a bold mouse that nestles in the cat's ear* 'слишком самоуверена та мышь, которая укрывается у кота в ухе' (ср. не клади волку пальца в рот);

- *curiosity killed the cat* 'любопытство убило кошку' (ср. много будешь знать, скоро состаришься);

- *don't make yourself a mouse, or the cat will eat you* 'не будь мышкой, чтобы кошка тебя не съела' (ср. не будь овцой, так и волк не съест).

Лексема лошадь (21%) занимает третье место по частотности использования в качестве объекта метафорической характеристики:

- *to flog a dead horse* 'стегать мертвую лошадь' (т. е. добиваться явно невозможного, заниматься бесполезным делом) (ср. решетом воду носить);

- *don't ride a high horse* 'не садись на высокую лошадь' (ср. не взлетай высоко – не будешь падать низко; не задирай носа);

- *better ride an ass that carries us than a horse that throws us* 'лучше ехать на осле, который везет, чем на лошади, которая может сбросить' (ср. тише едешь – дальше будешь).

Итак, очевидно, что в устойчивых выражениях, описывающих нравственные качества человека, доминирующими являются лексические единицы «собака», «кошка», «лошадь», расположенные в порядке убывания. Вероятно, что эти животные наиболее маркированы в национальном сознании англичан, что делает их ключевыми символами в большинстве паремий. При сравнении с русскими пословицами и поговорками можно отметить, что некоторые уже укоренившиеся в сознании народов образы животного мира не идентичны в русском и английском языках: у англичан собаки не могут поделить кость, в русской культуре – медведи; в англоязычной лингвокультуре кошка ест мышку, в русской сказке волк – зайку и т. п.

Не удивительно, что паремии имеют такое широкое распространение: их долговечности способствует тот факт, что их мелодичная и простая для запоминания форма, уже несущая закрепленные в языке и культуре оценочные метафорические образы, используется для описания нравственных качеств человека в морально-поучительном контексте: обличение трусости (пуганая ворона), самоуверенности (наглая мышь), любопытства (любопытная кошка).

В рамках одной и той же этнокультуры, равно как и в плане сопоставления разных культур, отношение к схожим образам животных («кот», «собака», «лошадь», «осел», «птица», «свинья» и др.) далеко не однозначно, что определяет многозначность метафорического потенциала зоонимических компонентов.

Даже не зная особенностей паремиологического фонда другого языка, мы можем понять значение и смысл высказываний с зоокомпонентами через проекцию поведения и повадок упоминаемого представителя животного мира.

Литература

1. Гукетлова, Ф.Н. Зооморфный код культуры в языковой картине мира: на материале французского, кабардино-черкесского и русского языков: Автореф. дисс. ... док. филол. наук: 10.02.02, 10.02.20 – М., 2009. – 46 с.
2. Рубанова, Е.В. Зоометафора в сленге: монография / Е.В. Рубанова. – Могилев: УО МГУ им. А.А. Кулешова, 2009. – 154с.

Рабцевич В.Ю., Галай О.М.

Белорусский государственный университет, Минск

DER BEGRIFF „BEHINDERTER“ IM DEUTSCHEN UND SEINE RUSSISCHEN ENTSPRECHUNGEN

Bereits bei einer ersten Beschäftigung mit dem genannten Thema ist festzustellen, dass sich bei der Oberbegriff „Behinderter“, mit dem im Deutschen Menschen mit verschiedenen Behinderungsarten zusammenfassend und (relativ) wertungsneutral bezeichnet werden, nicht problemlos mit einem Wort ins Russische übersetzen lässt.

In deutsch-russischen Wörterbüchern (z. B. Loetzsch et. al. 1983, Daum/Schenk 1971, Nemecko-russkij slovar' 1962) sind die Schlagworte „Behinderte(r)“ oder „behindert“ oft nicht aufgeführt. Eine Ausnahme bildet das Nemecko-russkij slovar' 1993. Hier ist unter dem Schlagwort „behindert“ das Beispiel „er ist durch eine Verwundung schwer behindert“, übersetzt mit „он стал инвалидом в результате ранения“, angegeben. Unter „Behinderte(r)“ findet man die Übersetzungen „инвалид: физически (умственно) неполноценный человек“. Die Angabe eines Beispielsatzes unter dem ersten Schlagwort und die Zusätze „физически“ bzw. „умственно неполноценный“ unter dem zweiten weisen jedoch darauf hin, dass die aufgeführten Übersetzungen nur in bestimmten speziellen Bedeutungen, nicht aber allgemein wie das deutsche Wort „behinderter“, verwendet werden können.

Es kann vorläufig konstatiert werden, das für das Wortfeld „Behinderter“ im Russischen eine sogenannte „Generalisierungslücke“ auftritt, die W. Birkenmaier wie folgt definiert: „Eine Generalisierungslücke liegt dann

vor, wenn gesondert existierenden Benennungen kein zusammenfassender Oberbegriff existiert.“ (Birkenmaier 1987, S. 21).⁶

Bei der Betrachtung der russischen Bezeichnungen soll die russische Standardsprache der Gegenwart untersucht werden. Bezeichnungen für Behinderte in verschiedene Etappen der historischen Entwicklung der russischen Sprache – also eine diachronische Betrachtung des Problems – sowie in nicht-standardsprachlichen Varietäten des Russischen, z. B. in Dialekten und Soziolekten, werden nicht vorrangig berücksichtigt. Gelegentlich wird es jedoch zur Verdeutlichung bestimmter Aspekte des Problems notwendig sein, sowohl im Deutschen als auch im Russischen auf Begriffe zu verweisen, die der Umgangssprache bzw. historischen Entwicklungsetappen der betreffenden Sprache angehören.

Das Wortfeld „*Behinderter*“ im Deutschen und seine russischen Entsprechungen waren, soweit nach dem Einblick in die Fachliteratur geurteilt werden kann, bislang noch nicht Objekt sprachwissenschaftlicher Untersuchungen. Das Thema ist jedoch sehr aktuell und auch gesellschaftlich relevant. Das Phänomen „Behinderung“ ist zu allen Zeiten und in allen Kulturen aufgetreten. Jede Gesellschaft muss sich mit ihren behinderten Mitgliedern auseinandersetzen. Die Frage, wie ein Staat sich um seine behinderten Bürger kümmert, spielt in der modernen Zivilisation eine nicht geringe Rolle.

In den letzten Jahren hat sich die Zusammenarbeit zwischen den postsowjetischen Staaten und verschiedenen westeuropäischen Ländern auf vielen Gebieten verstärkt entwickelt. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit setzen sich in- und ausländische Hilfsorganisationen und Verbände auch für Behinderte ein und versuchen, deren Situation durch finanzielle Spenden, Bereitstellung moderner technischer Hilfsmittel u. ä. zu verbessern. Man findet Berichte von solchen Besuchen in vielen belarussischen Fachzeitschriften und Zeitungen, und anderen Massenmedien. Bundesrepublik Deutschland ist an derartigen Unternehmungen (vor allem in der Republik Belarus) beteiligt. Man kann davon ausgehen, dass bei einem weiteren Ausbau der deutsch-russischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Versorgung und Förderung von Behinderten – der im Interesse des Betroffenen sehr wünschenswert ist – sprachliche Probleme verstärkt eine Rolle spielen werden. Bei Übersetzungen von Fachliteratur, von Verträgen,

⁶ Als bekannte Beispiele für Generalisierungslücken im Russischen im Vergleich zum Deutschen kann man die Begriffe „Großeltern“ und „Geschwister“ anführen, die im Russischen additiv ausgedrückt werden: бабушка и дедушка; братья и сестры bzw. брат и сестра, брат и сестры, братья и сестра oder allein братья bzw. сестры.

Vereinbarungen u. ä. wird die Frage der Bezeichnung von Behinderten im Russischen und Deutschen eine praktische Bedeutung gewinnen.

Bei oberflächlicher Betrachtung scheint es kein Problem zu sein, den genannten Begriff zu definieren. Das Wort „*Behinderter*“ gehört seit einigen Jahrzehnten zum festen lexikalischen Bestand der deutschen Sprache. Kaum jemand kann sich nichts darunter vorstellen, so dass die Frage „Wer ist behindert?“ zunächst überflüssig erscheint. Für jeden ist es plausibel, das ein Mensch, der im Rollstuhl sitzt oder dem ein Bein amputiert wurde, der blind oder taubstumm ist, als „*Behinderter*“ bezeichnet wird. Wie steht es jedoch mit dem Alkoholiker oder mit dem Brillenträger, der seine Fehlsichtigkeit im Alltag problemlos mit einer geeigneten Sehhilfe ausgleichen, aber trotzdem nicht für eine Berufsausbildung zum Flugkapitän zugelassen werden kann? Sind sie auch „behindert“?

In der Tat ist es nicht möglich, eine allgemeingültige Definition von Behinderung zu finden. A. Binting, der in seiner Studie „Wer ist behindert?“ verschiedene Definitionen dieses Begriffs in Verwaltung, amtlichen Publikationen, Medizin, Sonderpädagogik sowie in anderen Zweigen von Wissenschaft und Forschung untersucht hat, kommt zu folgendem Ergebnis: „An Begriffen von Behinderung, die alle Anspruch auf „Gültigkeit“ erheben, gibt es keinen Mangel. Eine allgemeinverbindliche wissenschaftliche Definition von Behinderung gibt es jedoch nicht.“

Für das deutsche Hyperonym „*Behinderter*“ kann nicht problemlos eine russische Übersetzung gefunden werden. Es ist jedoch auch im Russischen in verschiedenen Kontexten notwendig, a l l e Behinderten, d.h. Menschen mit verschiedenen Behinderungsarten, übergreifend zu erfassen. Die Verwendung des Begriffes „*инвалиды*“ im Russischen lässt sich vermutet, dass er ein Zentralbegriff zur Bezeichnung der Personen ist, deren Rechte im Gesetz „О правах инвалидов Республики Беларусь“ erfasst sind.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass dem deutschen Begriff „*Behinderter*“ in der juristischen Sphäre das russische Wort „*инвалид*“ entspricht, welches ebenfalls als Hyperonym für alle Kategorien von Behinderten fungiert. Die früher wichtige Bezeichnung „*непродуктивный*“ hat durch neue Ansätze in der Betrachtung des Phänomens Behinderung an Bedeutung verloren. Es lassen sich auch Versuche erkennen, Alternativen für „*инвалид*“ zu finden, die entweder auf der additiven Aufzählung der Hauptkategorien von Behinderten oder auf einer speziellen Sicht auf das Phänomen beruhen (eingeschränkte Möglichkeiten, Besonderheiten in der Entwicklung Betroffener).

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ КИТАЙСКИХ ЛИНГВИСТОВ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Эмоционально-оценочная лексика в китайском языкознании стала изучаться только с 2005 г., однако за это время написано определенное количество обзорных исследований, посвященных данной области языкознания (297 публикаций). Проанализированный материал свидетельствует об устойчивом интересе исследователей к эмоциональной лексике, ее структуре и семантике. Наиболее актуальным сегодня является функциональный аспект ее изучения.

В китайской лингвистике сложились два подхода к изучению эмоциональной лексики: 1) *структурно-семантический* (на основе толкового словаря HowNet, при котором рассматривается отдельно взятая лексическая единица как словарный элемент), 2) *функциональный* – на базе масштабного текстового корпуса. Результатом структурно-семантического анализа эмоционально-оценочной лексики в китайском языке стал предложенный Ли Цюнем в 2012 г. метод, заключающийся в подсчете схожести слов и речевых оборотов с помощью китайского банка данных «Чживан» (Chinese National Knowledge Infrastructure) [1, с. 28]. Чжу Яньлань на основе HowNet сформулировал два метода определения семантической направленности лексических единиц: способ, основанный на сравнении семантической близости слов, и способ, в основе которого лежит понятие семантических полей корреляции; оба способа обладают высоким потенциалом для практического использования [2, с. 14].

Чэнь Юэфэн на основе инструментария HowNet предложил метод анализа семантической направленности концептов, который заключается в проведении кластерного анализа содержащихся в HowNet понятий с положительной и отрицательной окраской: центральную часть кластера выделяют в качестве основного понятия, в отношении которого проводят расчет семантической направленности [3, с. 489].

Для второго метода наиболее показательной является разработка способа описания направленности набора специфических эмоций (Чжан Цзин, Цзинь Хао). Данный метод основан на специфических моделях информационного обмена между эмоциональными структурами, связанными с биграммами, что на практике доказало эффективность использования машин для обучения и автоматического определения

эмоциональной направленности лексических единиц [4, с. 194]. Еще дальше пошел Сун Сяолэй, который предложил метод вероятностного латентно-семантического анализа эмоционально-оценочной лексики [5, с. 89] для выявления эмоциональной направленности лексических единиц.

В китайском языке эмоционально-оценочная лексика не ограничивается существительными и прилагательными, другие части речи также могут иметь эмоциональную составляющую. Приведем примеры, где под номером 1 даны слова с положительной окраской, под номером 2 – с отрицательной, негативной окраской (перевод буквальный):

– существительные: 1) 春光 (весенний пейзаж), 慈父 (любящий отец), 牛市 (оптимистичный рынок), 英雄 (герой), 勇士 (храбрец), □模 (передовик труда); 2) 癌□胞 (раковая клетка), 艾滋病毒 (вирус иммунодефицита человека), притон, 痞子 (хулиган), 惨□ (катастрофа), 熊市 (пессимистичный рынок);

– глаголы: 1) □明 (изобретать), 感□ (благодарить), 鼓励 (воодушевлять), □励 (награждать); 2) 爆炸 (взорваться), 妒忌 (завидовать), 妨碍 (мешать);

– прилагательные: 1) □□ (чистый), □明 (умный); 2) надменный, 沉痛 (скорбный), 悲□ (печальный);

– слова категории состояния: 1) 甜丝丝 (сладко), 美滋滋 (довольно), 2) 恶狠狠 (озлобленно), 邋里邋遢 (грязно).

Современная классификация эмоционально-оценочных значений лексических единиц проводится по двум критериям: слова с положительной или отрицательной коннотацией, например: 英俊 (талантливый), 美□ (прекрасный), 灾□ (бедствие), и слова с положительной или отрицательной семантикой, например, 惨□ (катастрофа).

Эмоциональная направленность слов с положительной или отрицательной коннотацией обычно легко определяется, фактически, ее можно считать особой формой положительной или отрицательной эмоциональной окрашенности. Как правило, в обычной ситуации, исходя из положительной или отрицательной коннотации, можно сделать вывод о положительном или отрицательном значении слова, однако не всегда можно установить положительную или отрицательную коннотацию. Разница между понятиями заключается в том, что значение слова обязательно сопровождает определенный субъективный фактор. Например, к словам □盜 (разбойник), □人 (враг) добавляется

наше отношение к дурному человеку, поэтому мы можем отнести их к словам с отрицательной коннотацией. Слова 固□ (упрямый), □固 (твердолобый) содержат негативный оттенок, но степень выраженности оттенка в каждом слове разная: в слове □固 (твердолобый) степень выраженности негативной окраски выше, чем в слове 固□ (упрямый). По этой причине 固□ (упрямый) можно назвать словом с негативной окрашенностью, а □固 (твердолобый) – словом, в котором негативная окраска дополняется отрицательной коннотацией. В словах с негативным оценочным значением семантика является отражением объективной оценки и не включает в себя субъективное отношение отдельного человека.

Другим направлением является изучение динамического пласта лексики. Речь динамична, поэтому лексические единицы при попадании в текст могут приобрести сильную эмоциональную направленность или изменить первоначальную эмоциональную окраску. Например, слово □脱 (освободиться) не имеет сильной эмоциональной окраски, при этом оно часто сочетается с негативными по своему значению словами, например, 危□ (опасность), □困 (нищета), тогда все выражение приобретает положительный, позитивный смысл.

Таким образом, эмоционально-оценочная лексика в китайском языке делится на слова с положительной и отрицательной коннотацией, однако в зависимости от контекста слово может полностью изменить свой разряд.

Литература

1. 刘群. 基于《知网》的□□□□相似度□算. 第三届□□□□□学研□会, 台北, 2002: 28.
Лю Цюнь Расчет степени схожести семантики лексических единиц на базе БД «Чжи Ван»/ Лю Цюнь // Материалы III конф. по лексической семантики китайского языка. – Тайбэй, 2002. – 28 с.
2. 朱嫣□. 基于HowNet 的□□□□□向□算. 中文信息学□, 2006, 20(1): 14-20.
Чжу Яньлань Расчет семантической направленности слов на основе системы HowNet / Чжу Яньлань // Научный вестник «Информатика китайского языка». – 2006. – № 20 (1). – С. 14-20.
3. □岳峰. 基于概念的□□情感□向□□方法. 智能系□学□, 2011, 6(6): 489-494.
Чэнь Юэфэн Метод разграничения эмоциональной направленности лексики на основе концептов / Чэнь Юэфэн; Научный вестник интеллектуальных систем. – 2011. – № 6 (5). – С. 489-494.
4. □靖, 金浩. □□□□情感□向自□判断研究. □算机工程, 2010, 36(23): 194-196.

Чжан Цзин Цзинь Хао. Исследование автоматического определения эмоциональной направленности слов в китайском языке / Чжан Цзин, Цзинь Хао // Компьютерная инженерия. – 2010 – № 36 (23). – С. 194-196.

5. 宋雷. 基于概率潜在□□分析的□□情感□向判□[J]. 中文信息学□, 2011, 25(2): 89-93.

Сун Сяолэй. Определение эмоциональной окрашенности слов с помощью вероятностного латентно-семантического анализа / Сун Сяолэй // Научный вестник «Информатика китайского языка». – 2011. – № 25 (2). – С. 89-93.

Торжок А.Г.

Белорусский государственный университет, Минск

СИТУАТИВНАЯ ИНВЕРСИЯ МЕСТОИМЕНИЙ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ

Известно, что местоимения образуют особую группу языковых знаков, которые в отличие от существительных и других частей речи, «не именуют, не называют, а указывают на объект, выделяя его релятивные признаки», и функционируют как «прагматические переменные, актуальные смыслы которых складываются под влиянием параметров речевого акта, в котором они функционируют» [1, с. 143]. При этом, по мнению некоторых исследователей, местоимения по содержанию своего лексического значения способны не только выражать отношение говорящего к действительности [3, с. 22], но и «предопределять синтаксические условия их употребления и, больше того, <...> изменять тип семантической структуры высказывания» [2, с. 29]. Поэтому инверсия местоимения, предположительно, выявляет особые эмотивные отношения в пределах высказывания.

Соответственно, целью данного сообщения является попытка проанализировать определенные эмотивные значения, возникающие в высказывании при инверсии местоимений, а предметом такого анализа служат местоимения типа *this, that, so, it, the same, things, what, which, both (either, neither)*, сопровождающие глагол широкой семантики *do* и связанные с этим глаголом условием обязательной сочетаемости. Эти местоимения являются позиционными эквивалентами друг друга и по этой причине, а также на основании наличия у них общего значения указательности объединяются в одну группу. Собственные индивидуальные значения таких слов накладываются на общее значение указательности, присущее всей группе.

При полной десемантизации глагола *do* сопровождающие его местоимения реализуют общее категориальное значение указательности, как в следующем примере:

(1) *Really, dear, I wish you wouldn't bunch the paper so! I thought it was only women did that* [4, с. 257].

В этом примере дополнительную экспрессивную значимость высказыванию сообщает широкозначный глагол *do*, который замещает, сказуемое предыдущего предложения *wouldn't bunch*, повторяя его семантическое содержание и, таким образом, эмфатически выделяя семантику *bunch*. Местоимение *that*, следующее за глаголом *did* в предложении *I thought it was only women did that*, выполняет свою основную функцию референции, указывая на конкретное действие предыдущего предложения, сохраняя обычную позицию следования за глаголом. Собственное лексическое значение местоимения *that*, в этом примере никак не проявлено.

Но местоимения, как было отмечено выше, кроме общей семантики указательности обладают собственными индивидуальными значениями, которые накладываются на значение указательности, присущее всей группе. Так, например, местоимения *this/that* передают значения близости / отдаленности референции, *so* сообщает указанию оттенков описательности, местоимение *the same* указывает на возникающие отношения отождествления между коррелирующими глаголами, *things* устанавливает отношения обобщения. Эти собственные значения местоимений при инверсии местоимений приобретают особый смысл. Поясним сказанное на примерах:

(2) *"You see," Herr Koch said, "it is quite ready for a newcomer. Ilse has cleaned up." That she certainly had done* [6, с. 60].

(3) *Perhaps it was that they were without hope but still smiling at life, bowing gracefully and passing it by. And this Scarlett could not do* [7, с. 505].

Во втором примере обязательная сочетаемость *do* с сопровождающим его дополнением, т. е. местоимением *that*, нарушена, и *that* занимает инвертированное положение относительно не только самого сказуемого *had done*, но и остальных элементов предложения. Такое инвертированное начальное положение дополнения, т. е. местоимения *that*, при полной семантической опустошенности глагола *do* – форма *had done* – делает это местоимение важным смысловым элементом предложения.

Указательность дополнения *that*, плюс его лексическое значение временной отдаленности, которое в данной ситуации понимается как общее свойство всех женщин, и, главным образом, инвертированное положение *that* концентрирует все внимание именно на этом местоимении, что и позволяет определить его как самый экспрессивно-прагматический элемент всего высказывания, хотя прямого воздействия

на адресата при этом не наблюдается. Скорее налицо стороннее или косвенное наблюдение автора – *that she ... had done*, который целенаправленно привлекает внимание читателя именно к этому действию – *has cleaned up*, как обычному, каждодневному. Эмфатичность действия, передаваемого инвертированным *that*, опирается на аналогичную левую сочетаемость коррелирующих между собой глаголов и на тождественность их грамматического оформления, *Ilse – she* и *has cleaned up – had done*.

В третьем примере местоимение *this* в комплексе *do this* указывает на отношения равнозначности между действием, выраженным глаголом *do*, и группой аналогичных действий, передаваемых глагольными формами *smiling, bowing, passing ... by*, а семантика этого местоимения в комплексе *this ... could not do*, в отличие от семантики *that* в предыдущем примере, указывает на более реальное по времени и поэтому более активно значимое действие.

Субъекты действия (левая сочетаемость – *they* и *Scarlett*) и грамматическое оформление коррелирующих глагольных форм – *smiling, bowing, passing ... by* и *could not do* – различны, поэтому связь между этими формами не такая прочная, как в первом примере, а инверсия *this* вместе с новым субъектом – *Scarlett* – сообщает всему высказыванию значение обобщения и особой экспрессии. Хотя и здесь очевидна позиция автора, который с помощью инверсии активно влияет на мнение читателя, подчеркивая реальную полную несовместимость в восприятии жизни героини и окружающего ее общества.

В отличие от местоимений *this / that* в семантике адвербиального местоимения *so* в дополнение к указательности подчеркивается не факт совершения действия, а его способ. Например:

(4) *I feel therefore that the time has come for me to set down all I know of the affair in black and white. I know the ins and outs of the case thoroughly and I may also mention that I shall be fulfilling the wishes of a very fascinating lady in so doing* [5, с. 7].

Если в случаях инверсии *this / that* субъектом действия, т. е. инверсии местоимений, был автор, направлявший внимание читателя на выделяемую им мысль-эмоцию как средство возбуждения эмпатии читателя, то в последнем примере с инверсией *so* сам персонаж – я, т. е. говорящий, играет в ситуации доминирующую роль и использует инверсию *so* для выделения «спокойной» семантики описательности местоимения в сочетании с такой же «спокойной» номинативностью герундия *doing*, чтобы эмоционально подчеркнуть факт вынужденности своих действий.

Размеры статьи не позволяют более подробно остановиться на особенностях семантики и функционирования остальных местоимений указанной группы, можно лишь заметить, что, как показывает анализ примеров, местоимения *things, what, which* способны к ситуативной инверсии в еще большей степени, чем другие местоимения, поскольку их собственная обобщенно-номинативная семантика перекрывает элемент указательности в их семантической структуре.

Наоборот, у «главного» местоимения – *it* – указательность присутствует как общее категориальное значение всей группы местоимений, а отсутствие собственного лексического значения (и входящего в его состав прагматического элемента) делает инверсию *it* невозможной.

В заключение можно сказать, что местоимения *this, that, so*, вследствие наличия у них помимо категориального значения указательности собственных лексических значений, при ситуативной инверсии создают особые эмотивно-экспрессивные отношения в высказывании, что позволяет выявить определенную интенциональность действий субъекта.

Литература

1. Ерзинкян, Е.Л. Дейксис слова. Семантика и прагматика / Е.Л. Ерзинкян. – Ереван: ЕГУ. – 2013. – 479 с.
2. Селиверстова, О.Н. Местоимения в языке и речи. / О.Н. Селиверстова. – М.: Наука, 1988. – 151 с.
3. Шаховский, В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология; изд. 2-е / В.И. Шаховский. – М.: Книжный дом «Либроком», 2013. – 128 с.
4. Cronin, A. The Citadel / A. Cronin. – Moscow: Higher School Publishing House. 1966. – 515 с.
5. Christie, A. Lord Edgware Dies / A. Christie. – London: Collins Crime Club, 1962. – 256 p.
6. Greene, G. The Third Man / G. Greene. – London: Penguin Books, 1964. – 160 с.
7. Mitchell, M. Gone with the Wind / M. Mitchell. – N.Y.: Macmillan, 1961. – 1011 с.

Церлюкевич В.К.

Гродненский областной институт развития образования, Гродно

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И СУЩНОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ

В науке необходимо аргументированно защищать не только свои идеи, но и те методологические, философские основания, на которых строились ваши рассуждения.

Анализируя языковые явления, следует постоянно помнить о том, что язык является, прежде всего, инструментом мышления. Строго говоря, «категории мышления человека определяют категории языка» [1, с. 58]. Поэтому изучение и объяснение как самого языка, так и сфер его использования, невозможно без обращения к научным проблемам, связанным с мышлением.

В этой связи нам показалась очень тенденциозной в хорошем смысле этого слова статья В.И. Абаева «Языкознание описательное и объяснительное». Написана она более двадцати лет назад, но сами проблемы языкознания, затронутые в ней, остаются актуальными и по сей день. По его мнению, лингвистам нужно двигаться в направлении от описательного языкознания к объяснительному. И этот путь «неотвратно связан с вовлечением в свою орбиту данных тех или иных смежных наук» [2, с. 31]. По мнению автора статьи, «перед объяснительным языкознанием встают межнаучные проблемы, которых не знает языкознание описательное. Главные из этих проблем следующие: происхождение языка; язык и мышление; язык и объективная действительность» [2, с. 31].

На наш взгляд, описательное и объяснительное языкознание не конкурируют между собой, ибо они представляют собой разные области научного исследования. Но, с другой стороны, ученый, описывающий языковую материю, должен осознавать объяснительную силу выбранных им методологических оснований описания в противовес другим возможным вариантам отношения к данному объекту исследования. Поэтому для нас область объяснительного языкознания – это область «методологии как попытки разъяснить какие-то частные особенности, особенности тех или иных понятий, тех или иных знаний, тех или иных теорий» [3, с. 218]. А это уже другая наука, другая область исследований.

«Переход от описательной стадии к объяснительной» корректнее всего было бы понимать как постоянное и необходимое возрастание роли собственно методологических исследований в области языкознания. В идеале каждый языковед должен быть в какой-то степени и методологом, но не в смысле знания о том, что такое методология, а в смысле готовности к постоянной системной коррекции своего лингвистического мышления. Для нас тезис «Эту проблему я для себя давно и окончательно решил» – тезис не научный.

Ученый-лингвист может и должен себе позволять заниматься не только теорией описания языка, но и методологией его описания. Заниматься объяснительным языкознанием ничуть не легче, чем заниматься языкознанием описательным. Правда, есть во всем этом

одна психологическая особенность. Объяснительное языкознание как бы «учит жить» языкознание описательное. Это может не всем нравиться. Но такова специфика и роль методологии. От этого никуда не уйти.

Другое дело, что в самой философии генетические отношения между самой наукой и ее методологией трактуются неоднозначно. Вот как рассматривает и оценивает эти взаимоотношения Г.П. Щедровицкий: «Если из той “малой истории”, т. е. истории нашего собственного идейного развития, следовал и вытекал <...> вывод, что методология вырастает из науки и надстраивается над ней (будучи авторефлексией науки, как это утверждают Лекторский и Швырев), то теперь я позволю себе высказать прямо противоположное утверждение: методология есть значительно более широкое, нежели наука, образование, возникшее задолго до науки и в какой-то момент создавшее ее внутри себя» [3, с. 349].

Мы считаем, что методология может предшествовать науке, сопровождать ее и следовать за ней. Взглянем на язык как на продукт человеческой деятельности. Для создания такого высокоинтеллектуального научного продукта нужно было осмыслить суть этой деятельности. И это осмысление деятельности сопровождало и сопровождает путь становления и развития языка.

Описание языка как готового продукта деятельности начинается с наблюдения за ним. Методология изготовления этого продукта нам досконально не известна. Если бы она была нам известна, у описательной грамматики не было бы никаких проблем.

Поэтому при изучении языка мы чаще всего двигаемся в направлении от описания языка к его объяснению. Но объяснение это только опосредовано будет объяснением сущности языка. Оно фактически будет объяснением наших принципов описания языка, т. е. будет, прежде всего, методологией нашей деятельности.

С этих философских позиций очень интересно наблюдать, в частности, за становлением и развитием такой отрасли науки о языке как «когнитивная лингвистика». Эта наука естественным образом нуждается в определенном методологическом обосновании своего существования. И она действительно столкнулась с самой главной для себя проблемой – проблемой осознания самой себя. Ведь если когнитивная лингвистика – это новая парадигма научных представлений о языке, то это одна ситуация. Если же здесь новое все, в том числе и объект исследования, то это другая ситуация с другими методологическими основами данной науки.

Не секрет, что когнитивная лингвистика воспринимается многими исследователями как новая современная парадигма научных представлений о языке. При таком ее восприятии «новая наука» о старом объекте исследования естественным образом будет стараться избавиться от старых методологических установок. Вот один из вариантов интерпретации разрыва «нового» со «старым»: «Современное лингвистическое знание, вырвавшись из тисков “чистой лингвистики”, проявляет жгучий интерес к разным аспектам языка, представляющим его готовность к функционированию, а также его антропный компонент. Выход за пределы редуцированного “языка в себе” и введение в фокус описания речи, речевой деятельности нацеливается на восстановление целостности языка как научного объекта или интеграцию аспектно ориентированных теорий» [4, с. 37].

Сформулировано достаточно корректно. Само намерение восстановить целостность языка как научного объекта можно только приветствовать. Правда, на наш взгляд, здесь упущен один маленький методологический момент: рассматривая «речевую деятельность», мы имеем дело уже с языком как инструментом этой деятельности. Это уже другой философский и методологический объект исследования.

Теперь другая возможная методологическая ситуация. В «новой парадигме» новое все, в том числе и объект исследования. Тогда, и это совершенно естественно, когнитивная лингвистика еще только ищет свою методологию. Поэтому нет ничего удивительного в утверждении о том, что у когнитивистов все еще «нет сложившейся системы методов и процедур анализа фактов языка» [5, с. 11]. Однако и здесь нужна методология, ибо, если эта новая наука будет анализировать «факты языка», а не «факты его использования», она неизбежно растворится в науке старой.

Поэтому, только разобравшись в этих методологических хитросплетениях, науки о языке могут смело двигаться дальше. В противном случае все закончится как обычно: забвением некоторых идей относительно языка и его использования на некоторое время.

Литература

1. Гуреев, В.А. Языковой эгоцентризм в новых парадигмах знаний / В.А. Гуреев // Вопросы языкознания. – 2004. – № 2. – С. 57-67.
2. Абаев, В.И. Языкознание описательное и объяснительное / В.И. Абаев // Вопросы языкознания. – 1986. – № 2. – С. 27-39.
3. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий; ред.-сост. А.А. Пископел [и др.]. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.
4. Жаналина, Л.К. Морфема в интегративной лингвистике / Л.К. Жаналина // Филологические науки. – 2009. – № 3. – С. 37-46.

Черкас М.А.

Белорусский государственный университет, Минск

DIE ADJEKTIVDEKLINATION UND IHRE DIDAKTISCHEN PROBLEME

Für alle Ausländer ist das Meistern der Adjektivdeklinaton eine unentbehrliche Voraussetzung, um richtiges Deutsch zu erlernen. Es ist folglich eine wichtige, aber eine der schwierigsten Aufgaben, effektive Vermittlungsmethoden für das deutsche Adjektivdeklinatonssystem zu entwickeln.

Das System der Adjektivdeklinaton scheint von der Grammatik her gesehen überschaubar einfach zu sein. Die Grammatiken beschäftigen sich mit dieser Frage im Rahmen der so genannten „starken“, „schwachen“ und „gemischten“ Deklinationsformen, die den attributiven Gebrauch der Adjektive befriedigend darstellen. Probleme entstehen aber in der Unterrichtspraxis, denn auch nach einer langen Lernperiode kommen Fehler bezüglich der Adjektivdeklinaton häufig vor und wegen der häufig recht ungenügenden Leistungen herrscht ziemliche Ratlosigkeit.

Die Gesamtheit der Schemata kann beim Nachschlagen nützlich sein, kann aber kaum zur schnellen Vergewisserung auswendig gelernt und parat gehalten werden. In jedem Schema kehren die 16 Positionen wieder, die sich aus den vier Kasus, den drei grammatischen Genera und dem Plural ergeben. Bei den Lernern wird trotz der zahlreichen Parallelförmungen der Eindruck erzeugt, dass sie, abgesehen von den Kombinationsmöglichkeiten, 48 verschiedene Formen beherrschen müssen. Dadurch fühlen sich die Lerner oft überfordert, und sie verlassen sich lieber auf vage Endungsgefühle. Sie erinnern sich nur daran, dass es unüberschaubar viele Endungen und Kombinationsmöglichkeiten zu bewältigen gegeben hat. Deshalb befürworten wir Methoden, die möglichst weitgehend auf theoretischen Ballast und abstrakte Schemata verzichten und möglichst direkt sinnvolle sprachliche Kommunikation anstreben. Allerdings sind wir weit davon entfernt anzunehmen, dass wir die methodische Einheitsformel schon gefunden haben.

Bei unseren methodischen Entscheidungen spielen die Lerner, deren Reaktionen und Fortschritte wir im Unterricht beobachten, die ausschlaggebende Rolle. Ob sich unsere Beobachtungen in das gerade föhrende theoretische System einordnen lassen, ist dabei von sekundärer Bedeutung.

Die in der Adjektivdeklinatlon allgemein verwendete Methode geht auf eine Systematisierung zurück. Demgemäß findet man in den Lehrwerken Schemata, die die Endungen der Adjektive nach dem bestimmten Artikel und ähnlich gebildeten Pronomen, nach dem unbestimmten Artikel und ähnlich gebildeten Pronomen und in der so genannten „starken“ Position angeben. Gegen diese übliche Methode können Einwände erhoben werden:


1. Die Systematisierung ist nicht einheitlich. Um die Adjektivdeklinatlon überblicken und anwenden zu können, muss man drei Schemata kennen. Zur Begründung der Notwendigkeit dieser drei Schema nimmt man an, dass zur Feststellung der Adjektivdeklinatlon drei verschiedene Ansatzpunkte nötig sind: die Undeterminiertheit des Substantivs, seine Determiniertheit durch den bestimmten bzw. unbestimmten Artikel. Diese Annahme ist nicht überzeugend, denn die drei typischen Stellungsformen geben keine drei scharf getrennten Stellungsformen. Sie überlappen einander. In allen drei Schemata können teilweise identische Endungen gefunden werden.


2. Für das konstruierende Sprachlernen sind umfangreiche Überlegungen notwendig, um die richtigen Endungen herauszufinden. Der Kasus, der Numerus und das Genus des Substantivs, seine Bestimmtheit oder Unbestimmtheit geben viele Möglichkeiten von Kombinationen, deren automatische Verwendung nur nach langer Zeit erreicht wird. Hier liegt wahrscheinlich der wirkliche Grund für die vielen Fehler. Um die auftretenden Schwierigkeiten zu beheben, haben sich die Lerner eine charakteristische Form einzuprägen, die sich aus einer bestimmten Anordnung der verschiedenen Kasus ergibt. Dadurch können die Endungen schneller bestimmt und gewählt werden. Natürlich ermöglicht dieses Verfahren nur eine annähernde Bestimmung der Endung.

3. Der größte Mangel der Schemata ist also, dass die Endungen nicht nach ihrer Bedeutung, ihrer Funktion in die Schemata eingeordnet sind. Dadurch sind sie aber ihres kommunikativen Wertes beraubt, und ihre Verwendung wird zu einer bloßen mechanischen Angelegenheit.

Über die Funktion der Adjektivendungen findet man in der grammatischen Literatur nur wenige Angaben. Die meisten Grammatiken gehen auf dieses Problem überhaupt nicht ein und begnügen sich lediglich mit der Klassifikation nach „starker“, „schwacher“ und „gemischter“ Deklinatlon. Zum Herausfinden der Funktionswerte der schwachen Adjektivformen versuchen wir die Artikelformen (vom Kasus abgesehen) zu gruppieren. Demnach können die sechzehn Artikel auf sechs verschiedene Formen reduziert werden: *der, die das, den, des, dem*. Von diesen sechs Formen sind es drei *der, die, das*, die zur Angabe des Geschlechts in der Grundform dienen. Werden die Adjektivendungen den entsprechenden Artikelformen zugeordnet, bekommt man folgendes Bild:

das – -e
den – -en
dem – -en
des – -en

der  -e
-en

die  -e
-en

Das heißt:

1. Nach dem Artikel *das*, der eindeutig auf das Genus des Substantivs hinweist, bekommt das Adjektiv immer die Endung -e.

2. Nach den gebeugten Artikelformen *den, dem, des* folgt die Endung -en.

3. Die Artikelformen *der* und *die* sind nach der vorggeführten Auffassung zweideutig: Sie stellen einmal eine „echte“, ungebeugte Artikelform dar, sie können aber auch als gebeugte Form aufgefasst werden. Nach ihnen können zwei Adjektivendungen folgen:

a) die Endung -e, wenn der Artikel die ungebeugte Form für das Substantiv darstellt,

b) die Endung -e, wenn der Artikel eine gebeugte Form ist.

Nach einer solchen Betrachtung haben die schwachen Adjektivendungen die folgende Aufgabe: Sie deuten auf die geschlechtsbestimmende Rolle des Artikels. Diese Rolle wird durch die Endung -e verstärkt; -en aber weist darauf hin, dass der Artikel nicht als „echter“ geschlechtsbestimmender Artikel aufgefasst werden darf. Diese Beobachtung zur Funktion des Artikels wird durch das Sprachgefühl unterstützt. Nach der Wortverbindung der neue ... muss unbedingt ein Substantiv männlichen Geschlechts folgen, demgegenüber kann nach der neuen ... ein beliebiges Substantiv kommen. Auch in der Wortreihe *die neue* ... wird die geschlechtsbestimmende Funktion der Adjektivendungen deutlich verspürt. Nach *die neuen* ... kann nur eine Pluralform (d.h. dem Geschlecht nach eine unbestimmte Form) folgen.

Aus den Beispielen geht hervor, dass die wirkliche Funktion der Endungen -e und -e darin besteht, den geschlechtsandeutenden Wert des Artikels zu verdeutlichen. Es wäre deshalb vielleicht richtiger, neben der „starken“ Deklination nicht von einer „schwachen“ und „gemischten“ zu reden, sondern von „geschlechtsandeutenden“ und „neutralen“ Adjektivendungen. Unter dieser Benennung hätte die „schwache“ Deklination auch ihren kommunikativen Wert erhalten.

Von den Formen des unbestimmten Artikels (bzw. Pronomens) gibt es nur eine, die das Genus des Substantivs angibt: *eine, keine, meine, deine* usw. sind schon mehrdeutig. Nach dieser Form bekommt das Adjektiv immer die Endung -e. Die Formen *einen, einer, einem, eines* sind deklinierte Formen, und nach ihnen steht ausschließlich die Endung -en. Die Form -ein (bzw. *mein, dein*) ist weder dekliniert, noch gibt sie das Geschlecht an. So bekommt das Adjektiv nach *ein* entweder die Endung -er oder -es, um das Geschlecht des Substantivs selbst andeuten zu können.

Im Deutschunterricht kann diese Auffassung verschiedenartig genutzt werden. Einmal macht dieses System die ganze Artikeldeklinations einfacher: statt eines Schemas mit sechzehn Positionen müssen die Regeln nur die Endungen nach den sechs Artikelformen angeben, wobei eine Wahl nur nach zwei Artikelformen möglich ist. Zweitens kann die Adjektivdeklinations gut zur Entwicklung der Genussicherheit für die deutschen Substantive benutzt werden.

Шнякина Н.Ю.

Омский государственный педагогический университет, Омск

О ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОМПОНЕНТОВ СИТУАЦИИ ПОЗНАНИЯ ЗАПАХА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (инструмент познания)

Современная научная лингвистическая парадигма характеризуется наличием основополагающих принципов, сформулированных Е.С. Кубряковой, среди которых экспансионизм, антропоцентризм, функционализм и экспланаторность [1]. Эти принципы задают вектор исследования языка и речи и проявляются в применяемых методиках, среди которых значительный вес и распространение имеет метод когнитивной интерпретации, позволяющий на основе лингвистических данных дополнить сведения о языковом воплощении познавательных процессов.

Роль запахов в жизни человека невозможно переоценить: они постоянно присутствуют в нашей жизни, влияют на физическое и эмоциональное состояние, в определенной степени регулируют поведение. Изучение особенностей вербализации результатов обонятельной перцепции позволяет проанализировать ситуацию познания запаха путем выявления в ней ряда смысловых координат, которые имеют определенное ментальное содержание, и набор языковых средств для ее воплощения.

Ситуация познания запаха включает в себя следующие компоненты: «субъект», «объект», «познавательное действие», «место», «время»,

«результат / следствие», «инструмент» и. т. д. [3, с. 53]. Инструментом познания запаха является человеческий нос. Обыденные знания об особенностях его функционирования, образующие один из фрагментов ментального представления ситуации познания запаха, фиксируются как на уровне слова, так и на уровне предложения. С одной стороны, эти знания касаются начальной (физиологической) стадии познания, а с другой – процесса осознания перцептивной информации и ее дальнейшего использования.

Знания о физиологических особенностях обонятельной перцепции как имплицитным, так и эксплицитным способом выражаются в контекстах, описывающих процесс попадания запаха в нос: к имплицитным средствам объективации данного значения относятся глаголы *riechen* и *wittern*, в которых содержится указание на активное действие субъекта, направленное на познаваемый объект. Эксплицитно это значение выражается глаголами, обозначающими процесс вдыхания запаха (*einatmen*, *inhalieren*, *einsaugen*):

- *Robabe **roch** den Geruch nach frischer Farbe und nach Desinfektionsmitteln.*
- *Ein Weilchen liefen sie dem Zug nach, dann gaben sie auf, weil sie den vertrauten Geruch nicht mehr **witterten**.*
- *Ich **atme** den Duft der Pinien und meiner Aftershave-Lotion **ein**....*
- *Die Abonnenten der Zeitschrift **sogen** begierig den Duft **ein**, der der neuen Nummer der Natural History entströmte.*

Кроме того, подобные контексты зачастую дополняются включением в вербализованное описание ситуации познания запаха наименования органа восприятия (существительного *die Nase*): *Vor allem aber wird er atmen, riechen, diesen Duft durch die Nase **einziehen**,*

Процесс попадания запаха в нос может быть описан с помощью экспериенсивных структур, в которых грамматическую позицию субъекта занимает номинация запаха:

- *Da **stieg** mir ein fremder, aber dennoch vertrauter Geruch **in die Nase**.*
- *Süßlicher Geruch **streift Deine Nase**.*

Следующая смысловая сфера, отражающая знания человека об инструменте восприятия запаха, касается его качественных характеристик, выраженных в прилагательных (*fein*, *empfindlich*, *flexibel*):

- *Klar doch, nicht erst seit Miss Marple die ihrige in fremde Angelegenheiten steckte, dass die Damen die **feineren Nasen** haben.*

- *Für manche Stoffe ist die menschliche Nase besonders **empfindlich**...*

- *Neben dem Studium arbeite ich in einer Parfümerie. Meine Nase ist also das **Flexibelste** an mir: Sie darf die schönsten und muss die schlimmsten Düfte stundenlang riechen.*

Обыденные представления человека об органе восприятия запаха отражены в контекстах, в которых он сопоставляется со специальными техническими приборами, с помощью которых запах измеряется (*messen, Messgerät*):

- *«Messen kann das Olfaktometer den Geruch nicht. Die menschliche Nase kann eben keine Maschine ersetzen».*

- *«Unsere Messgeräte sind Nasen», sagt die Umweltingenieurin, die im Auftrag des TÜV Nord Gerüche aufspürt und misst. Olfaktometrie heißt das im Fachjargon.*

Интересны также знания человека об органе восприятия, касающиеся обработки обонятельной информации, ее хранения и использования. Действительно: «ментальное действие выступает необходимым сопровождением процессов речевой или физической деятельности...» [2, с. 249]. Часто в контекстах, посвященных описанию ситуации познания, содержится информация о пути, который проходит запах, прежде чем человек его осознает. Этот путь представляет собой движение в сознание (в мозг) через нос:

- *Jeder riecht anders und mir scheint immer, dass der Duft über **die Nase** ohne Umwege ins Hirn weht. Und dort für immer gespeichert wird, egal, wie vergesslich man sonst ist.*

- *Über der Stuhllehne hängt die Jacke, in deren linker Tasche Eszter eine gelbe Packung Javaanse Jongens findet, voller Vorfreude riecht sie daran, und obwohl die luftdichte Verpackung nichts durchlässt, hat sie den Duft sofort im **Gehirn**.*

Кроме того, хранимые в сознании и извлекаемые оттуда обонятельные образы являются базой познания новых запахов и составляют основу ориентации человека во всём их многообразии:

- *Wieder ein unverwechselbarer Geruch in meinem **Gedächtnis**.*

- *Als ich zum See kam, stiegen mir mit den Schwefeldämpfen auch üble **Erinnerungen** in die Nase.*

Говоря об инструменте познания запаха, не следует забывать о синкретизме обонятельных и вкусовых ощущений, связанном с близким расположением органов восприятия запаха и вкуса. Понимание этой взаимосвязи проявляется в том, что рот также может

быть рассмотрен как инструмент в вербализованной ситуации познания запаха:

- *Es hatte ihn vorher nicht gestört, jetzt wurde ihm beinahe übel, und er öffnete das Fenster einen breiten Spalt, sog die frische Luft durch **Mund und Nase ein**.*

- *Genau so viel müssen sie wiegen, damit das Aroma den **Mund** optimal ausfüllt.*

Итак, ситуация обонятельной перцепции, зафиксированная в немецкой языковой картине мира, включает в себя набор смысловых координат, выражающихся различными языковыми средствами. Инструментом восприятия в такой ситуации является орган обоняния, который выступает в качестве средства для первоначальной стадии обработки обонятельной информации, которая затем, поступая в мозг человека, подвергается дальнейшей обработке и хранится в виде перцептивных образов. Исходя из проанализированных контекстов, нос обладает рядом качественных характеристик, среди которых его способность различать и «измерять» запахи.

Литература

1. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (Опыт парадигмального анализа). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.irbis.vogu.ru/repos/12333/HTML/8.htm>. – Дата доступа: 13.05.2015.
2. Хомякова, Е.Г. Когнитивно-информационная ситуация как инструмент исследования познавательной функции языка / Е.Г. Хомякова // Перцепция. Рефлексия. Язык. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – С. 236-250.
3. Шнякина, Н.Ю. Моделирование ситуации познания запаха (на материале немецкого языка) / Н.Ю. Шнякина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2014. – Т 11. № 2. – С. 52-61.

Янковская С.А.

*Гродненский государственный университет
им. Я. Купалы, Гродно*

ОБРАЗОВАНИЕ ЛОКАТИВНЫХ СУБСТАНТИВОВ С ЧСЗ 'ТАМ, ГДЕ ЖИВЕТ ...' В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ

Образование *nomina loci* с частным словообразовательным значением (ЧСЗ) 'там, где живет тот, кто назван производящей основой' в диалектах характеризуется рядом специфических черт. Зачастую в русских народных говорах отмечается тенденция к большей детализации в представлении локативной семантики единиц данной

группы. Это приводит к тому, что частные значения одной производной единицы расщепляются, и это отражается в возникновении таких *nomina loci*, которые отсутствуют в литературном языке. Так, например, и в СРЛЯ, и в русских народных говорах **овчарник** – ‘Хлев, загон для овец’. В литературном языке данный локатив не дифференцирует гипосемы *самка, самец, детеныш (овца, баран, ягненок)*, и данные гипосемы объединены в локатив одной гиперсемой **овца**. В русских народных говорах отдельные гипосемы находят реализацию в языке: *забегушка* ‘Хлев для ягнят’. Ордын. Новосиб., 1966 [2, т. 9, с. 249]. Гипосема *детеныш животного (ягненок)* вычленилась из гиперсемы, и это выразилось в появлении специфического для литературного языка диалектного локатива.

В ряде случаев тенденция к большей детализации в представлении локативной семантики в говорах не приводит к возникновению специфического для литературного языка производного локатива. Так, например, в СРЛЯ **гусятник** – ‘Помещение для гусей’ (1-ое знач.) [1, т. 4, с. 478]. В данном случае локативность реализуется только в одном значении. Диалектное *гусятник* реализует несколько сем локативности, сравните: 2. *гусятник* 1. ‘Помещение, хлев для гусей’. Смол., Пск., Липец. Ворон. 2. ‘Большая продолговатая корзинка, в которой возят гусей; лубяная корзинка для рыбы’. Осташк. Калинин., 1946 [2, т. 7, с. 248-249].

Некоторые субстантивы, образованные от названий животных и представляющие ЧСЗ ‘там, где живет тот, кто назван производящей основой’ в литературном языке, не являются *nomina loci* в русских народных говорах. Так, например, в литературном языке **коровник** – ‘Помещение, хлев для крупного рогатого скота’ (1-ое знач.) [1, т. 8, с. 475]. В русских народных говорах производный субстантив *коровник* не реализует локативную семантику ни в одном из своих частных значений [2, т. 14, с. 353-354].

В диалектах в составе известных лексем некоторые аффиксы субстантивов реализуют иное, отличное от СРЛЯ значение. Так, например, суффикс **-ниц(а)** в производных литературного языка **коровница, собачница** выражает значение лица женского пола: **коровница** – ‘Женск. к коровник (во 2 знач.)’ [1, т. 8, с. 475]; **собачница** – разг. ‘Женск. к собачник’ (в 1-3-м знач.) [3, т. 14, с. 13]; **собачник**: 1. ‘Лицо, занимающееся ловлей или скупкой собак для выделки меха или для продажи’. 2. разг. ‘Любитель собак’ // ‘Любитель псовой охоты; псовый охотник’. 3. ‘Лицо, занятое уходом за охотничьими собаками, управляющее во время охоты сворой собак; псарь (в 1-м знач.)’ [3, т. 14, с. 12]. В диалектном словообразовании

суффикс **-ниц(а)** в идентичных по словообразовательной структуре единицах является средством выражения значения локативности:

1. *коровница*: 1. 'Зимний загон для коров'. Моск., 1968. 2. 'Подойник'. Чердын. Перм., 1930. 3. 'Изба по-черному, в которой в зимние морозы содержится скот'. Семен. Горьк., 1950 [2, т. 14, с. 354];

собачница: 'Собачья конура'. Алап. Свердл., 1987 (1-ое знач.) [2, т. 39, с. 152].

В ходе исследования обнаружены такие диалектные локативные имена существительные данного ЧСЗ, которые отсутствуют в СРЛЯ. Так, например, в Словообразовательном словаре А.Н. Тихонова словообразовательное гнездо номинации **корова** включает только одну словообразовательную пару, компонентом которой является локатив: **корова – коров-ник** [4, т. 1, с. 477]. В Словаре русских народных говоров отмечен неизвестный СРЛЯ локатив *коровня* – 'Хлев для коров, коровник'. Новосиб., 1964-1965. Курск. [2, т. 14, с. 354]. Однако суффикс **-н(я)** нельзя считать обязательным и закономерным показателем значения локативности в говорах. Так, например в производной номинации *собачня* (диалектн.) реализуется иное значение морфемы – значение собирательности: *собачня* – собир. 'Свора собак'. Курск., 1857. Урал. [2, т. 39, с. 152].

В русских народных говорах в целом ряде случаев отмечаются такие производные локативные существительные, в которых отсутствуют мотивационные связи между производным локативом и производящей единицей, сравните: *вышаник* – 'Овчарник'. Твер., 1897 [2, т. 6, с. 58]. В результате появляются производные локативы, не являющиеся компонентами словообразовательного гнезда производящей единицы **овца**, но образующие единое лексическое гнездо. Так, например, в Словообразовательном словаре А.Н. Тихонова номинация **овца** послужила производной единицей для образования двух локативных субстантивов: **овчарник** и **овчарня** [4, т. 1, с. 690]. Словарь русских народных говоров дает более дифференцированную систему производных единиц с ЧСЗ '*там, где живет тот, кто назван производящей основой*' за счет локативов с имплицитно выраженными мотивационными связями с указанной исходной единицей. Ср.:

1. *кошара*: 'Загон для овец; овчарня'. Дон., Брян., Курск. Ворон. Саратов., Краснодар., Ставроп., Кубан., Рост., Самар., Южн., Твер., Краснояр., Иркут. Тул., Даль. (3-ье знач.) [2, т. 15, с. 138-139];

кошарник – 'Овчарник' [2, т. 15, с. 139];

кошарня – 'Овчарня'. Куйбыш. [2, т. 15, с. 139].

Идентичные по словообразовательной структуре единицы литературного языка и русских народных говоров могут различаться

своей семантикой. Связь производной единицы с производящей сохраняется только в СРЛЯ, хотя значение локативности имеет место и в СРЛЯ, и в русских народных говорах. Так, например, в литературном языке **голубятня** – ‘Помещение для домашних **голубей**, обычно устраиваемое на крыше, на чердаке дома’ (1-ое знач.) [1, т. 4, с. 264]. В говорах же субстантив *голубятня* также является локативом, однако значение диалектной единицы не связано со значением места обитания, расположения в пространстве данного вида птиц. Сравните: *голубятня* – ‘Маленький коридорчик, отделяющий кухню от коридора в рабочем бараке’. Моск. [2, т. 6, с. 343]. Таким образом, производная единица *голубятня* в диалектах является локативом, но не принадлежит к группе *nomina loci* с ЧСЗ ‘там, где живет тот, кто назван производящей основой’.

В СРЛЯ не все названия животных и птиц могут послужить производящими единицами для образования *nomina loci* исследуемого ЧСЗ, сравните: **воробей** – Ø, **ворона** – Ø, **заяц** – Ø. В территориальных диалектах для данных единиц могут быть зафиксированы соответствующие производные единицы, однако они не реализуют локативную семантику: *зайчатник* – ‘Орел, который охотится на зайцев’. Пск., Осташк. Твер., Кубан. [2, т. 10, с. 109].

Таким образом, группа диалектных локативных существительных с ЧСЗ ‘там, где живет тот, кто назван производящей основой’ характеризуется рядом черт: тенденцией к большей детализации в представлении локативной семантики, реализацией некоторыми аффиксами иного, отличного от литературного языка значения в составе известных лексем, наличием локативных имен существительных, которые отсутствуют в СРЛЯ и др.

Литература

1. Большой академический словарь русского языка; гл. ред. К.С. Горбачевич, А.С. Герд. – М., СПб.: Наука, 2004-2011. – Т. 1-19.
2. Словарь русских народных говоров. – М., СПб.: Изд-во Академии наук СССР; Институт лингв. исследований РАН, 1965-2013 – Вып. 1-45.
3. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. – М.: Изд-во Академии наук СССР; Ин-т русского языка, 1950-1965. – Т. 1-17.
4. Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь: в 2 т. / А.Н. Тихонов. – М.: Русский язык, 1985. – Т. 1-2.

РАЗДЕЛ 5

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Бобылева Л.И.

*Витебский государственный университет
им. П.М. Машерова, Витебск*

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ

Обучение иностранным языкам в Республике Беларусь осуществляется в условиях искусственной языковой среды, в связи с чем принципиально важно обеспечить ее эффективную организацию и функционирование на уровне всех ее компонентов: социального, психологического, дидактического, языкового и социокультурного.

Организация *социального* компонента среды овладения иностранными языками предполагает скоординированные действия государственных органов, системы образования, средств массовой информации и широкой общественности, направленные на создание благоприятных условий для реализации социального заказа общества на изучение иностранных языков.

Психологический компонент среды включает систему мер по целенаправленному формированию мотивации населения к овладению иностранными языками.

Дидактический компонент среды овладения иностранными языками предполагает формирование в каждом учебном заведении современной учебно-методической и материальной базы для организации обучения с использованием перспективных технологий. Учебно-методическое обеспечение должно осуществляться в соответствии с целями и задачами обучения на каждой ступени образования, возрастом обучаемых, их мотивами, интересами, характером реальной или потенциальной социальной и профессиональной деятельности. Оно включает книги для обучаемого (учебники), книги для учителя, учебные пособия для обучения отдельным видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму, переводу), учебные двуязычные и толковые словари, хрестоматии (книги для чтения), грамматические справочники и таблицы, рабочие тетради, фоно- и видеозаписи, компьютерные программы, культуроведческие и страноведческие альбомы и карты, а также пособия для управления самостоятельной работой учащихся и для их самообразования. Учебно-

методическое обеспечение обучения иностранным языкам только тогда эффективно, если оно постоянно совершенствуется посредством издания научной и учебно-методической литературы, библиотеки учителя иностранного языка, периодических научно-методических журналов и сборников по проблемам обучения иностранным языкам в стране и за рубежом.

Формирование *языкового* компонента предусматривает такую внутреннюю организацию режима деятельности учебных заведений, которая обеспечивала бы «погружение» в иностранный язык, формирование так называемых «островов культуры» народов-носителей изучаемых языков; максимальное насыщение окружающей образовательной среды информацией из иноязычных источников, в том числе через интернет, электронную почту, телеканалы, печатную продукцию, радио, аудио- и видеозаписи и т. д. В этой связи следует учитывать генеральную цель обучения иностранным языкам на современном этапе, предопределяющую развитие поликультурной многоязычной личности, способной использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации.

Социокультурный компонент среды овладения иностранными языками включает создание условий для 1) комплексного билингвистического и поликультурного развития языковой личности; 2) формирования социокультурной компетенции, помогающей ориентироваться в изучаемых типах культур и цивилизаций; развития умений описания родной культуры в терминах, понятных для членов межкультурных сообществ; 3) обучения технологиям защиты от культурной дискриминации; воспитания правового сознания, чувства собственного достоинства и уважительного отношения к достоинству других людей; 4) социокультурного творчества, т. е. вовлечение обучаемых в процесс решения постепенно усложняющихся культуроведческих задач, учитывая их интеллектуальный потенциал и конкретную ступень обучения; 5) формирования потребности и способности понимать чужую точку зрения на социальные проблемы, достигать согласия и сотрудничать в условиях различия взглядов и убеждений [1, с. 56-57].

Выделение социокультурного компонента среды овладения иностранными языками выдвигает новые требования к уровню сформированности знаний, умений и навыков учащихся. В структурный план обязательным является включение следующих аспектов: 1) *ментальность* как способ мышления представителей определенной культуры; 2) *социокоммуникация* как особенность устной и письменной коммуникации; 3) *национальное* достояние как совокупность социокуль-

турных знаний-концептов, представляющих культуроведческую ценность. Основанием для определения содержания социокультурного образования служит выделение в методической литературе сфер социально-бытового, социокультурного и социально-политического общения как зон практического использования языка, цель которых состоит в приобщении учащихся к культуре иного лингвосоциума.

Проблема отбора учебного материала в контексте социокультурного обучения непосредственно связана с решением вопроса о критериях отбора. К числу наиболее важных сегодня принято относить такие критерии, как информативность, функциональность, насыщенность социокультурной информацией, учет адресата, аутентичность [2, с. 3].

Критерий *информативности* отражает сведения содержательно-фактуального, содержательно-концептуального, содержательно-подтекстового характера. Целью данной информации является повышение уровня общекультурной и страноведческой образованности учащихся, формирование системы представлений об основных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка; актуализация знаний о культуре собственной страны.

Критерий *функциональности* предусматривает максимальное приближение учащихся к реальным условиям употребления языка, знание ими разнообразных лингвистических средств и наличие умений самостоятельного употребления этих средств в речевых ситуациях.

Критерий *насыщенности* определяет социокультурный потенциал материала, т. е. насыщенность его страноведческой, лингвострановедческой, социолингвистической информацией.

Критерий *учета адресата* подразумевает определение исходного уровня как общеобразовательной, так и языковой подготовки учащихся, уровня их познавательной активности, возрастных и индивидуальных особенностей.

Критерий *аутентичности* обеспечивает отбор материала, отражающего наиболее актуальные факты действительности страны изучаемого языка и создающего более точное представление об этой стране. Понятие «аутентичность» несводимо лишь к отбору лексики и правильному грамматическому оформлению высказывания. Важную роль играет содержательная сторона. В этой связи критерий аутентичности включает такие аспекты, как культурологическая, информативная, ситуативная аутентичность, аутентичность национальной ментальности, оформления учебного материала, учебных заданий.

Таким образом, современная система обучения иностранным языкам должна обеспечивать развитие у учащихся умений

осуществлять общение посредством овладения языковой картиной мира, существующей на основе той этнокультуры, выразителем которой является изучаемый язык. Достижение этой цели возможно лишь при условии тесного взаимодействия всех компонентов среды овладения иностранными языками: социального, психологического, дидактического, языкового и социокультурного.

Литература

1. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
2. Носонович, Е.В., Мильруд, Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.
3. Носонович, Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11-15.

Бруцкая Н.И.

Белорусский государственный университет, Минск

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИТАЛЬЯНСКОМУ) НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Сегодня в условиях относительной условности политических границ, быстроты передвижения и доступности информации, иностранные языки становятся все более популярны, и знать как минимум один язык теперь обязан каждый. Данная ситуация вносит коррективы и в систему современного образования: для межкультурного общения уже не достаточно базового владения языком, для полноценной коммуникации необходимо знание и языка, и культуры, и менталитета.

В связи с этим все больше внимания в последнее время уделяется лингводидактике – дисциплине, которая предусматривает взаимодействие нескольких самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин (методика, педагогика, психология, психолингвистика), представляя собой лингвистическую базу обучения иностранным языкам во взаимосвязи с перечисленными научными дисциплинами. Данного мнения придерживается и большинство итальянских лингвистов (Р. Balboni, А. Caliberti, G. Pallotti), которые отдают предпочтение «глоттодидактике (*glottodidattica*) – дисциплине, исследующей и применяющей затем на практике различные

теоретические исследования, методы и техники для наиболее эффективного обучения иностранным языкам» [1, с. 2].

Говоря, однако, об эффективности обучения иностранному языку, в первую очередь стоит определить то, чему мы все-таки хотим научить человека, желающего заговорить на другом, новом для него языке. Цель коммуникативного метода сегодня – это не только создание лингвистической компетенции у учащегося, это формирование целого комплекса компетенций, включающего языковые, социолингвистические, паралингвистические, экстралингвистические и лингвокультурологические знания, а также речевые навыки и коммуникативные умения. Обучить иностранному языку, таким образом, означает научить человека полноценно существовать в иной языковой и культурной реальности.

П. Бальбони в своих исследованиях разделяет обучение иностранному языку на два блока: обучение языку (в данном случае итальянскому) как 1) второму языку и как 2) иностранному языку. В первом случае обучение проходит в италоязычной среде, с погружением в реалии страны изучаемого языка, а во втором – в среде родного для учащегося языка с преподавателями, говорящими на его языке и в отрыве от культурного контекста.

Для *первого способа обучения* характерны два подхода:

1) *функциональный* или подход «порогового уровня» (*livello soglia*) предполагает, что иностранцу достаточно знать язык на том уровне, чтобы он мог выжить в иноязычной стране; таким образом, обучение языку имеет главным образом практически-прикладную направленность;

2) *ситуационный* выдвигает на первый план конкретную речевую ситуацию, затрагивающую как социальные, так и лингвистические аспекты. В данном случае язык изучается на примере конкретной коммуникативной ситуации с использованием культурных реалий, с одной стороны, и общеупотребимых лингвистических элементов и конструкций, с другой. Данный метод по понятным причинам пользуется все большей популярностью, в то время как подход «порогового уровня» уходит на второй план.

Второй способ обучения языку (как иностранному) используется в наших школах и ВУЗах и по многим причинам является куда более сложным для подготовки к межкультурному общению, так как обучение всем видам компетенции происходит в искусственной среде, оно ограничено временными рамками, уровнем преподавателя и т. п. По мнению П. Бальбони, наряду с развитием устной и письменной речи, навыков аудио и видео восприятия, обязательным при таком обучении

должен быть социо-культурный блок, объясняющий реалии страны или менталитет народа.

Для осуществления эффективной коммуникации и формирования готовности к общению в иноязычной среде, основополагающими являются монологическая и диалогическая речь: их развитие в наибольшей степени будет способствовать снятию языкового барьера и развивать коммуникативные навыки.

Монолог – устное высказывание на определенную тему, обозначенную ранее и представленную так, чтобы учащийся сконцентрировался главным образом на том, что он говорит, а не как.

Одним из приемов развития этого вида речевой деятельности является *ступенчатый монолог*, развивающий когнитивные способности говорящего за счет стимулирования поступательного речепорождения учащегося от тезиса к тезису. Для сохранения мотивации говорящего и удержания внимания слушающих можно использовать интерактивную доску, на которой новый аргумент / тезис будет появляться по мере того, как будет «исчерпан» предыдущий. Серия «последовательных монологов» активизирует внимание группы, если предложить создание одной истории (детективной, любовной, приключенческой) из вытекающих друг из друга мини-монологов. С лингвистической точки зрения данная техника помогает развивать умения описывать, выбирать нужные лексические единицы и грамматические структуры, создавать логические связи. Выбор же тем расширяет фоновые и культурные знания (на низших уровнях – комиксы, реклама, на высших – социальные темы: проблема смертной казни, религия, защита окружающей среды и др.).

Диалог – спонтанное высказывание, мгновенный, неподготовленный обмен репликами.

Открытый диалог – дополнение частично готового текста, в котором уже присутствуют реплики одного персонажа; реплики же второго участника коммуникации предлагаются самими учащимися. Эта техника развивает прагматическую компетенцию, способность достигать определенную коммуникативную цель в высказывании, взаимодействовать с собеседником в определенной коммуникативной ситуации. Открытый диалог развивает коммуникативные и когнитивные навыки. Диалог, записанный на аудио или видео носитель, делает технику эффективней, а процесс обучения интереснее, так как будет воссоздавать реальную ситуацию общения.

Диалог по цепочке – вопросно-ответная форма диалога между двумя и более собеседниками. Техника эффективна для отработки грамматических структур и конкретных бытовых ситуаций.

Перевод – техника, применимая только для обучения языку как иностранному, так как обучение языку как второму исключает перевод с изучаемого языка на родной. Это одна из самых сложных техник, в особенности перевод с родного языка на иностранный, и в лингводидактике рассматривается скорее как конечный этап в изучении языка, а не технология его освоения, поскольку перевод осуществляется на уровне языковых макроструктур. Перевод может быть письменным или устным (последовательным или синхронным) в зависимости от уровня владения языком. Знакомство с культурой и реалиями страны изучаемого языка может на этом уровне осуществляться посредством перевода литературных произведений, газетных статей, фильмов.

Вышеперечисленные лингводидактические техники дают, безусловно, лишь общее представление об особенностях обучения иностранному языку на современном этапе, при этом они акцентируют основные принципы формирования готовности к межкультурному диалогу. Комплексный подход в использовании лингводидактических техник, обязательное включение процесса обучения в культурный и социальный контекст, использование связи «теория-практика» создают оптимальные и наиболее эффективные условия для освоения иностранного языка и применения его в реальной коммуникативной ситуации.

Литература

1. Шанский, Н.М. Русское языкознание и лингводидактика: сб. статей / Н.М. Шанский. – М.: Русский язык, 1985. – 239 с.

Бушев А.Б.

Тверской государственный университет, Тверь

ЯЗЫК СМЕЕТСЯ

Занятия языком предстают в некоторых современных методиках как исключительно схоластические перечисления ошибок, коммуникативных неудач, правил. На фоне всеобщего увлечения преподаванием словесности, ортологией теряется акцент на развитии *интерпретационной готовности* обучаемых при работе с текстом, способности к связке гносеологического образа с опытом, перевыражения одного в другом – способности к рефлексии. А именно ее должно связывать со способностью интерпретировать и понимать мир. И эта же способность являет собой базу творческого письма, базу риторики [1; 3; 4].

В настоящей статье представляется необходимым в связи с разработками техник интерпретации остановиться на нескольких ситуациях интерпретации текстов. *Техники интерпретации* [2] могут и должны найти свое применение и в анализе нехудожественных текстов. Пропедевтикой применения таких методов интерпретации служит анализ «нехудожественных текстов с художественным заданием», т. е. анализ публицистики. Она более прозрачна относительно риторического воплощения замысла: явственны средства создания стереотипов, построения смыслов «свой-чужой» и т. д.

Многое из вышеуказанного связано с *оценочностью* в языке. Исследования вербальных путей представления стереотипов смыкается с исследованиями интеллектуально-информативной и прагматической функций языка, исследованиями выражения в языке информации второго рода – проявлениями эмотивной, волюнтаривной, апеллятивной, контакто-устанавливающей и эстетической функций языка с выражением субъективного отношения говорящего к предмету высказывания, собеседнику и ситуации общения.

Показательна в медиадискурсе *семантическая иррадиация*: присутствие хотя бы одного эмоционального слова придает эмоциональность всему высказыванию.

Еще раз оценим роль *аксиологических эпитетов*: *надежный / прочный фундамент; конструктивное решение; весомый вклад; уникальный опыт; впечатляющий успех; мощный экономический подъем; грамотная / взвешенная политика; взвешенное и мудрое поведение; самая либеральная политика*. Показательны и негативные оценки: *«Просто хочется сказать, что нельзя же так беспардонно плодить пошлость и невежество. Это абсурд, дикость. Это свинство, цинизм»*. Негативные коннотации характерны для различных частей речи: *надул, переплюнуть, горластый, наглый, беспардонный* и т. д.

Посмотрим на типичные языковые знаки публицистики: *грубоватые, глумливые с агрессивным призывом люмпены; незабываемый, нерушимый; буржуазная мораль; подНАТОрели в дипломатии; страстишка, жуткий; бум, безумие, доканать; частник; развал, беспредел, тусовка; Иуда, Ходынка, Чичиков; Миров-приятель; Диалог ПРО это, очнитесь от гимназа; героин нашего времени*.

Показательна языковая игра в публицистике: *Заявление Христа народу; Не скудеет рука сдающего; греф-фрукт; брехлама; осетенеть; словоние; трепортер; ЕЭГнутые; смехдержавка; сезон вождей; пресс-лакей; дуривестник; перепостмодернизм; каюк-компания; замкадыш; рынок избирательных услуг; попал под тандем; подложить амфору;*

голодообразующее предприятие; мичеть (так назвала мечеть известная актриса в своем сетевом дневнике).

Показательно, например, *усмотрение юмора* в публицистике. Как рождается юмор? Как он понимается, ибо, как справедливо заметил Л. Фейербах, «остроумная манера говорить и писать подразумевает ум также и в слушателе». Анекдоты, шутки, остроты, комические диалоги, реплики, афоризмы, байки, буффонада, сарказм, ирония, сатира, юмор – в чем разница между ними, какова роль языковых и внеязыковых факторов при создании данных форм комического? Сколько процентов занимают тексты, в которых язык сам является объектом юмора, например, известный комический и абсурдный эффект ошибок, оговорок? Каков процент текстов, в которых язык является средством юмора, средством создания определенной комической ситуации?! Интерес представляет сама природа комического, идеи о природе смеха, типологические модели комического. *Пародии* как жанр имеют свои методы: гипербола, гротеск, литота, ирония. К ним близок сатирический комментарий. Но это ирония, насмешка, а не сатирическая типизация, как в фельетоне.

Различие смысла и содержания – центральная идея для теории рефлексии – прекрасно прослеживается при наблюдении за собственным пониманием.

Литература

1. Аннушкин, В.И. Язык и жизнь / В.И. Аннушкин. – М.: Русская школа, 2009. – 320 с.
2. Богин, Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г.И. Богин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimaniye.pdf. – Дата доступа: 29.02.2015.
3. Волков, А.А. Курс русской риторики / А.А. Волков. – М.: Изд-во храма св. муч. Татианы, 2001. – 480 с.
4. Рождественский, Ю.В. Теория риторики / Ю.В. Рождественский. – М.: Добросвет, 1997. – 600 с.

Воробьева О.И.

*Витебский государственный университет
им. П.М. Машерова, Витебск*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие коммуникативных способностей дошкольников нужно рассматривать как неотъемлемую часть общего процесса развития, воспитания и обучения на основе опыта родного языка. Занятия

иностранным языком должны быть осмыслены преподавателем как часть общего развития личности ребенка, связаны с его сенсорным, физическим, интеллектуальным воспитанием. В связи с вышесказанным целью нашего исследования является изучение приемов организации работы по развитию англоязычных коммуникативных умений старших дошкольников на занятиях в детских дошкольных учреждениях.

Дошкольное обучение иностранному языку – это важный этап, предваряющий заложение универсальных умений и навыков общения на иностранном языке. Основной задачей дошкольного иноязычного образования, является, по утверждению методистов [1; 2; 3], первоначальное подведение малыша к последующему общению с носителями английского языка. Занятия иностранным языком развивают детей, прежде всего, их логическое мышление, поднимают их образовательный и культурный уровень; наблюдается положительное влияние изучения иностранного языка на знание родного.

Успешное овладение дошкольниками иноязычной речью становится возможным потому, что их отличает более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала, естественность мотивов общения, отсутствие так называемого языкового барьера, сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке и др. Кроме того, игра, являясь главным видом деятельности дошкольника, позволяет сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы.

На ранней стадии изучения английского языка коммуникативная компетенция включает в себя следующие коммуникативные умения и навыки:

- 1) развитие намеренного запоминания, а именно: воспроизведение слов и простейших речевых моделей, заучивание наизусть рифмовок, односложные ответы на вопросы;
- 2) навык внимательного слушания собеседника и адекватная реакция на его вопросы;
- 3) умение выразить свою точку зрения в пределах изученных слов и выражений;
- 4) понимание содержания учебных текстов, умение вставить в текст то или иное слово по просьбе преподавателя;
- 5) выполнение некоторых видов творческих заданий как закрепление устной работы;
- 6) осознанное восприятие устных высказываний преподавателя, партнера по диалогу, носителя языка;
- 7) умение повторить слова и выражения за аудиозаписью;

8) прослушивание с последующим воспроизведением несложного аутентичного текста.

Детей учат планировать монологические высказывания и выражать свои мысли, пользуясь ограниченным по сравнению с родным языком запасом языковых средств. Одним из важных видов работы является рассказ по картинкам на русском языке с использованием английских слов. Главное в работе педагога по развитию связной речи старших дошкольников – занимательные занятия, индивидуальный подход, интенсивная тренировка в составлении различных речевых конструкций.

При обучении *диалогу* нужно помнить о том, что на ранней стадии обучения иностранному языку дети учатся употреблять начальные элементы речевого этикета для выполнения определенных коммуникативных задач: приветствие, ответ на приветствие, прощание, ответ на прощание, предложение о совместном действии, просьба, пожелание и т. д.

При обучении *аудированию* ставятся следующие задачи: 1) научить детей понимать речь преподавателя и сверстников в нормальном темпе; 2) прослушать описательные тексты, диалоги, рифмовки или загадки в исполнении преподавателя, а также диктора – носителя языка в аудиозаписи (видеозаписи) и воспроизвести их. На занятии желательно чередовать слушание различных текстов и работу над ними с другими видами деятельности.

В ходе разработки различных методик по обучению детей *чтению* выделилось два основных направления: *whole-word approach* – чтение, основанное на восприятии слова целиком, без членения его на буквы и слоги; *phonic approach* – звуковой метод, основанный на выделении звуков в слове.

Обучение *письму* начинают с тех букв, начертание которых совпадает с начертанием соответствующих транскрипционных знаков. Самыми трудными для детей являются те буквы, начертание которых совпадают с русскими при несовпадении обозначаемых ими звуков. Здесь помогут специальные игры, например: «*Прочитай слово по-русски и по-английски*». Предлагаются слова, которые состоят из букв, общих для двух языков.

Контроль знаний, умений и навыков позволяет определить объем знаний каждого ребенка, выяснить эффективность методики, внести необходимые изменения в планирование, оказать помощь отстающим детям и, в итоге, добиться успешных результатов в обучении английскому языку. Контроль проводится на каждом занятии в форме упражнения или игры, таких, например, как выполнение команд (*Put your finger on your nose*), нахождение различий в картинках (*Spot the*

differences). Немаловажную роль при проведении контроля играют поощрения.

В обучении иностранному языку в детском саду большое значение отводится правильной, педагогически и методически продуманной организации занятия, его режиму. При планировании обучающего материала, имея в виду неустойчивость внимания малышей, следует прибегать к чередованию различных форм, методов и приемов обучения. Подвижные игры необходимо чередовать с закреплением лексико-грамматического материала, отгадыванием загадок, придумыванием рифм, заданиями на рисование. Игры могут применяться с различными целями: а) при введении и закреплении знания лексики и моделей иностранного языка (кроссворды, «аукционы», настольно-печатные игры с лингвистическими заданиями, выполнение команд и т. п.); б) для формирования умений и навыков устной речи (ситуативные творческие игры, игры в куклы, игра в «Репку» или «Теремок»); в) как форма самостоятельного общения детей на иностранном языке (например, дети представляют животных из сказок). Предусматривается методически продуманное использование песен, скороговорок, стихов в процессе обучения дошкольников, что позволяет педагогу решить ряд развивающих и обучающих задач. Надежным помощником преподавателю при обучении малышей является яркая, красочная наглядность.

Таким образом, организация обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста требует определенной методики, ориентированной на сотрудничество и творческое общение педагогов с детьми, а также детей друг с другом. Целевым ориентиром обучения англоязычной речи в детских дошкольных учреждениях является первоначальное подведение дошкольника к последующему общению с носителями языка, развитие его интеллектуальных и креативных способностей, создание благоприятной исходной базы для дальнейшего овладения языком.

Литература

1. Коньшева, А.В. Английский для малышей. Стихи, песни, игры, рифмовки, инсценировки, утренники / А.В. Коньшева. – СПб.: КАЮ, Мн.: Четыре четверти, 2005. – 160 с.
2. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 20-26.
3. Рогова, Г.В., Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студ. пед. вузов. / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 130 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современное общество является информационным, т. е. обществом массовых коммуникаций. Коммуникационные и информационные технологии расширяют границы всех сфер деятельности человека, включая знание и язык. В сфере образования возрастает потребность в интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов. Знание информационных технологий и творческий подход к организации учебного процесса позволяют не только сделать современный урок более интересным, познавательным и креативным, но и повысить качество и эффективность образования и коммуникативной компетенции студентов, способствуют повышению мотивации, эффективной организации и планированию самостоятельной работы студентов, совершенствованию контрольно-оценочных качеств.

Как справедливо отмечает В.В. Давыдов, «нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться» [1, с. 142].

Целью применения компьютерных технологий в учебном процессе является развитие таких видов коммуникативных умений как говорение, чтение, аудирование, письмо. Достижение данной цели осуществляется посредством использования Web-камер, системы коммуникации Skype, интернета, которые позволяют общаться в устной и в письменной форме, а также передавать изображения. Базовыми технологиями Internet являются: WWW (World Wide Web) – Всемирная Паутина, FTP (File Transfer Protocol) – протокол передачи файлов, IRC (Internet Relay Chat) – прямой диалог в сети, ICQ (I seek you) – синхронное ведение переговоров один на один.

Технологии Internet предоставляют и студентам, и преподавателям огромные возможности выбора информации, используемой в образовательном процессе: базовую информацию, оперативную информацию, базы данных библиотек, информационных и учебных центров, информацию о компакт-дисках, книгах и журналах, распространяемых посредством Internet-магазинов.

Использование информационных технологий способствует активизации познавательной деятельности студентов, развивает их творческие способности, или креативность, в контексте общих интеллектуальных способностей. Информационные технологии повышают интенсивность учебного процесса, реализуя индивидуальный подход к каждому студенту. При обучении с использованием компьютерных технологий количество усваиваемого материала значительно больше, чем за такое же время при традиционном обучении, да и материал, как показывает практика, усваивается прочнее.

Компьютер расширяет возможности преподавателей не только в плане организации учебного процесса, но и в плане проведения текущего и итогового контроля. Неоценимым достоинством компьютерных технологий является система накопления статистических данных в ходе учебного процесса, а именно: количество правильных / неправильных ответов, консультаций, времени, потраченного на выполнение тех или иных заданий.

Не следует сбрасывать со счетов также такие психологические факторы как страх ошибки, неспособность сосредоточиться и четко сформулировать свою мысль и др., не позволяющие некоторым студентам проявить свои реальные знания. Работая с компьютером, студенты не чувствуют скованности и показывают, как правило, максимум своих знаний, что объяснимо тем фактом, что нынешнее юное поколение свободнее владеет навыками работы с техническими средствами, нежели с литературой на бумажном носителе (учебником, книгой).

В рамках преподавания дисциплин «Страноведение», «Регионоведение» можно предложить студентам следующий вид деятельности. Рассмотрим пошагово действия по подготовке и проведению занятий.

Занятие: Виртуальное посещение какого-либо города

Цель: *to perform a web quest* – осуществление интернет-поиска.

Уровень студентов: *upper-intermediate to advanced*.

Взаимодействие: работа в группах по 2-3 человека.

Источники поиска: широкий спектр поиска по сайтам страноведческого характера.

Тематика: визит в Лондон / Оттаву / Мельбурн или любой другой город стран изучаемого языка.

Подготовительный этап: В рамках заданной темы преподавателю следует до занятия ознакомиться с материалом и ограничить его выбор для аудиторной работы. Кроме того, необходимо заранее подготовить и распечатать для каждой группы студентов инструкцию для более четкого выполнения работы.

Аудиторная работа:

1. Ознакомление студентов с темой. Можно поинтересоваться, посещал ли кто-либо из студентов предложенный город. Если да, то что заинтересовало, впечатлило более всего, и что они могли бы порекомендовать при организации визита в этот город.

2. Постановка задачи, а именно определение временных рамок посещения с целью разумного планирования визита. К примеру, можно определить сроки в один-два дня и объяснить студентам, что более двух-трех известных мест для посещения в день планировать не следует. В качестве подсказки можно предложить посещение одного-двух музеев, Вестминстерского Аббатства / Букингемского дворца и т. п., и / или обзорную экскурсию по городу в день.

3. Ознакомление студентов с сайтами: <http://maps.google.co.uk/maps>; <http://www.panoramicearth.com/index.php?europe/england/london>; <http://www.visitlondon.com>; <http://www.visitlondon.com/tubeguru> и др.

4. Уточнение поставленной задачи. Для этого каждой группе студентов раздаются заранее подготовленные преподавателем инструкции, учитывающие следующие важные моменты: а) посещение музеев и других достопримечательностей требует времени, поэтому не следует планировать посещение более двух-трех известных мест в день; б) необходимо учитывать время на переезд из одной точки города в другую, для этого изучается карта транспортного сообщения города; в) следует предусмотреть материальные расходы: так, посещение большинства музеев в Лондоне бесплатно, но не всех, поэтому нужно изучить информацию об оплате тех или иных запланированных достопримечательностей; г) каждой группе нужно определиться, где они будут обедать / ужинать, для чего изучается информация о точках питания в посещаемом городе; выбор мест питания остается за студентами – дорогие (или недорогие) рестораны / кафе или еда с собой (в данном случае следует предусмотреть место для этого, например, парк, сквер и т. п.); д) при посещении любого города необходимо планировать время также и на *shopping*, что предполагает изучение местонахождения магазинов, сувенирных лавок с учетом времени их посещения и материальных затрат на покупки; е) студентам следует дополнить свой материал краткой информацией о культурных реалиях страны изучаемого языка, которая, как правило, дается преподавателем заранее на лекциях и семинарах.

5. Краткий поиск информации по заданной теме (5-7 мин.). Обсуждение и выбор студентами достопримечательностей, выбранных каждой группой, с тем, чтобы места посещения не повторялись в разных группах. Таким образом, виртуальное посещение Лондона / Сиднея /

Мельбурна или любого другого города становится более полным и, соответственно, более познавательным.

6. Поиск материалов по заданной теме (20-25 мин.).

7. Составление студентами программы посещения достопримечательностей города.

8. Представление каждой группой / парой своего сообщения другим студентам группы.

Мотивация. В качестве мотивации можно предложить студентам оценить работу своих коллег, определив предварительно систему оценивания (к примеру, по шкале от 4 до 10).

Последующая деятельность: дискуссия по прослушанному материалу значительно расширяет поставленную цель, развивая навыки говорения и умение спонтанно выражать свои мысли, высказывая свое личное мнение по данному вопросу.

Пост-аудиторная работа: в качестве домашнего задания студентам предлагается подготовить презентацию с использованием технологии Microsoft Power Point.

Результатом внедрения в образовательный процесс информационных технологий является глубокое осознание языковых явлений и культурных реалий стран изучаемого языка. Использование компьютерных средств обучения имеет значительные преимущества перед традиционными методами, так как именно информационные технологии способны сделать учебный процесс для студента лично значимым, позволяющим максимально раскрыть творческий потенциал, проявить исследовательские способности, фантазию, активность, самостоятельность.

Литература

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

Донскова Л. А.

Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар

СПОСОБНОСТЬ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Конфликты в известных научных источниках определяются с позиции общей характеристики, где делается акцент на стихийно возникающих ситуациях. Они отражают отношение человека с окружающими. Существуют разные виды конфликтов. Рассмотрим некоторые

виды подробнее с целью выявления стратегии поведения менеджера и роли проявления коммуникативной толерантности в разрешении того или иного конфликта.

Индивидуально-групповые конфликты носят в большей степени психологический характер.

Внутриличностный конфликт возникает при несовпадении личных потребностей работника и целей предприятия или коллектива сотрудников. Данный вариант конфликта может также являться следствием неудовлетворенности человека работой, отсутствием стабильности рабочего места и реальных перспектив. Часто имеет место это вариант конфликта, когда менеджер предъявляет сотруднику противоречивые требования по поводу характера его работы. Реже встречается ситуация, связанная с нарушением принципа единоначалия. В этом случае подчиненный может получать противоречащие друг другу указания от руководителей разного ранга.

Межличностный конфликт принято считать наиболее распространенным. Он проявляется в самых разных формах. Это могут быть конфликты на почве распределения каких-либо ресурсов, властных полномочий, выявления различных точек зрения, жизненных ценностей. Обычно при межличностном конфликте позиции конфликтующих сторон принципиально различны.

Конфликт «личность – группа». Группа, коллектив сотрудников в процессе совместной деятельности вырабатывает негласные нормы поведения. Каждый член данной группы вынужден их соблюдать, даже если он не вполне согласен с ними. Если, однако, отдельная личность в своем отношении к происходящим в коллективе событиям демонстрирует независимую точку зрения, может возникнуть конфликт. Вариантом конфликта между личностью и группой могут быть взаимоотношения между менеджером и возглавляемым им подразделением, сотрудники которого по тем или иным причинам не согласны с решениями своего руководства.

Межгрупповой конфликт. Самые разнообразные группы людей могут вступать в конфликт. На производстве это могут быть конфликты между отдельными структурными подразделениями, руководством предприятия и профсоюзной организацией, производителями продукции и поставщиками сырья, продавцами и потребителями и т. д. Разновидностью межгруппового конфликта является конфликт между формальными и неформальными группами в одном коллективе, которые возглавляют, соответственно, штатные менеджеры и неформальные лидеры.

Организационные конфликты возникают в рамках служебных отношений между различными категориями работников предприятий.

Иерархические конфликты характерны для организационных структур с многоуровневым управлением. Примером такого конфликта могут быть разногласия между менеджером и подчиненным по поводу сроков выполнения работы или оплаты труда.

Межфункциональные конфликты преимущественно возникают между сотрудниками разного ранга функциональных подразделений. Примером может быть конфликт между конструктором и технологом по поводу выполнения совместной работы, но с помощью различных вариантов проектных решений.

Линейно-штабные конфликты обычно являются следствием несовершенной структуры управления предприятием, поскольку, например, высшим руководством недостаточно четко определен порядок взаимодействия между линейными и функциональными подразделениями. Примером может быть конфликт начальника сборочного цеха и начальника отдела труда завода по вопросу сокращения численности работников.

К.У. Томасом и Р.Х. Килменном были разработаны основные наиболее приемлемые *стратегии поведения в конфликтной ситуации* [1]. Они указывают, что существуют пять основных стилей поведения при конфликте: приспособление, компромисс, сотрудничество, игнорирование, соперничество или конкуренция. Стилль поведения в конкретном конфликте, указывают они, определяется той мерой, в которой вы хотите удовлетворить собственные интересы, действуя при этом пассивно или активно, и интересы другой стороны, действуя совместно или индивидуально.

Рассматривая данную проблему в плане проявления коммуникативной толерантности, наиболее приемлемым является *стиль компромисса*. Суть его заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. В этом плане он несколько напоминает стиль сотрудничества, однако осуществляется на более поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступают друг другу. Этот стиль наиболее эффективен, обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо. Например, стремление занять одну и ту же должность или одно и то же помещение для работы. При использовании этого стиля акцент делается не на решении, которое удовлетворяет интересы обеих сторон, а на варианте, где каждый мог бы согласиться.

Такой подход к разрешению конфликта можно использовать в следующих ситуациях:

а) обе стороны имеют одинаково убедительные аргументы и обладают одинаковой властью;

б) удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение;

в) вас может устроить временное решение, так как нет времени для выработки другого, или же другие подходы к решению проблемы оказались неэффективными;

г) компромисс позволит вам хоть что-то получить, чем все потерять.

Таким образом, анализ конфликтов дает основание предполагать, что наличие коммуникативной толерантности у специалистов данной профессии способствует разрешению межличностных конфликтов или возникающих групповых конфликтов.

Кроме того, эффективное разрешение конфликта, т. е. разрешение при наименьших потерях ресурсов и сохранении жизненно важных общественных структур, возможно при наличии некоторых необходимых условий и реализации отмеченных принципов управления конфликтами. К числу первых конфликтологи относят: наличие организационно-правового механизма разрешения конфликтов; достаточно высокий уровень демократической культуры в обществе; развитая социальная активность главных слоев населения; наличие опыта конструктивного решения конфликтов; развитие коммуникативных связей; наличие ресурсов для осуществления системы компенсаций.

Литература

1. Томас, К. Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) // Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. – Т. 2. – М.: Академия, 2001. – С. 69-77.

Зайцева В.А.

Белорусский государственный университет, Минск

TEACHING AMERICAN ENGLISH IN THE FRAMEWORK OF CULTURE PARADIGM

Teaching English, we cannot but take into account the fact that close to 70% of all native English speakers are U.S. Americans. A constant stream of American TV, films, songs, computer games and websites have spread American words and expressions far beyond its borders. Perhaps the most obvious example is the expression “OK”, adopted by languages everywhere. Through sheer volume, American English has gradually replaced the British variety as the accepted international standard. In fact, it has even made

inroads into British English itself, replacing words like “*stupid*” with “*dumb*”, “*angry*” with “*mad*” [2]. In addition, together with words the elements of American culture has been spreading.

Therefore, a particular target language teaching as well as American English teaching based on culture paradigm accepts that cultures influence the way we view the world, make decisions and interact with others. Communicating across cultures persons focus on the socio-cultural features of speaking and behaving and share their country values with each other.

Thus, foreign language education as a branch of applied linguistics should be associated with culture education. Students are to be prepared to cross-cultural dialogue forming active speech skills of a foreign language and acquiring the cultural values of the country the language of which they study. This concept finds its reflection in M. Byram and M. Fleming’s approach focusing on an integration of linguistic and cultural learning that facilitates communication and interaction preparing learners to meet and communicate in cultures and societies [4, p. 7].

According to culture paradigm, English teaching is predetermined by the fact that languages and cultures cannot be separated as languages symbolize culture values which are considered as ideas about what is good, right, fair, and just and these ideas are different in different cultures.

Consequently, American values and customs find their reflection in the language. Accordingly, American English is filled with references to time, giving a clear indication of how much it is valued: “*Time is money*”, *time* is something to be “*on*,” to be “*kept*,” “*filled*,” “*saved*,” “*used*,” “*spent*,” “*wasted*,” “*lost*,” “*gained*,” “*planned*,” “*given*,” “*made the most of*,” even “*killed* [5].” For Americans seem always be “*on the go*”, because sitting quietly doing nothing seems like a waste of time [3].

The other U.S. American core values include accomplishment, material success, problem solving, reliance on science and technology, democracy, patriotism, charity, freedom, equality and justice, individualism, responsibility, and accountability. Considering some major U.S. American cultural values Marian Beane asserts that U.S. Americans like their privacy and enjoy spending time alone. Foreign visitors will find U.S. American homes and offices open, but what is inside the American mind is considered to be private. To ask the question “*What is on your mind?*” may be considered by some to be intrusive. She also asserts that a competitive spirit is often the motivating factor to work harder. Americans often compete with themselves as well as others. They feel good when they “*beat their own record*” in an athletic event or other types of competition [3]. The better understanding of some certain cultural values of U.S. Americans illustrates the following table suggested by L. Robert Kohls [6]:

Table 1

Cultural values of U.S. Americans

Value	Explanation Behavior
1. Personal Control over the Environment	People can / should control nature, their own environment and destiny; future is not left to fate.
2. Change / Mobility	Change is seen as positive, good, meaning progress, improvement and growth.
3. Time and Its Control	Time is valuable; achievement of goals depends on productive use of time.
4. Equality / Egalitarianism	People have equal opportunities; people are important as individuals for who they are, not for their family or status.
5. Individualism, Independence / Privacy	People are seen as separate individuals (not group members) with individual needs. Privacy is valuable.
6. Self-Help	U.S. Americans take pride in their own accomplishments.
7. Competition / Free Enterprise	U.S. Americans believe competition brings out the best in people and free enterprise produces the most progress and success.
8. Future Orientation / Optimism	U.S. Americans believe that, regardless of past or present, the future will be better and happier.
9. Action and Work Orientation	U.S. Americans believe that work is morally right, that it is immoral to waste time. Taking action is superior to inaction.
10. Informality	U.S. Americans believe that formality is “ <i>un-American</i> ” and a show of arrogance or superiority.
11. Directness, Openness, Honesty	One can only trust people who “ <i>look you in the eye</i> ” and “ <i>tell it like it is.</i> ” The truth is valued whether it is negative or positive.
12. Practicality / Efficiency	Practicality and logic are often the most important considerations when decisions are to be made.
13. Materialism / Acquisitiveness	Material goods are seen as the just rewards of hard work. Often a priority in obtaining material objects.

The core American values can be analyzed with the help of cultural dimensions theory introduced by Geert Hofstede. These dimensions demonstrate the effects of cultures on the values of their members and their verbal and nonverbal behaviour. U.S. cultural dimensions according to the data presented by the Geert-Hofstede Centre are the following [7]:

Power Distance = 40 (In USA, equality governs most interaction between superiors and subordinates).

Individualism = 91 (U.S. Americans are encouraged at an early age to be independent and to develop their own goals in life).

Masculinity = 62 (The male dominates a significant portion of the society and power structure).

Uncertainty Avoidance = 46 (Americans tend to be more tolerant of ideas or opinions from anyone and allow the freedom of expression).

Long Term Orientation = 26 (This low ranking reflects a freedom in the culture, which allows greater flexibility and the freedom to react quickly to new opportunities).

Indulgence = 68 (Americans are optimistic and place higher importance on leisure and activities considered enjoyable).

Without doubt, all these cultural values and dimensions find their reflection in American English, in its idioms, proverbs and sayings. Therefore, acquiring U.S. cultural values and recognizing the dimensions of the culture is one of the main keys for facilitating cross-cultural communication and mastering American English in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, 'culture' is what you are up to. Language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them [1, p. 28]. Language has no function independent of the context in which it is used, thus language always refers to something beyond itself: the cultural context [5]. Thus, American English teaching should be centered on culture paradigm aimed at increasing cultural understanding and providing university students with skills in analyzing and adapting cultural aspects of the language.

Literature

1. Agar, M. Language Shock. Understanding the Culture of Conversation. / M. Agar. – New York: William Morrow, 1994. – 284 p.
2. ACCES to International language. America's cultural Role in the World Today. – [Electronic resource] – Mode of access – <http://access-internationalvg2.cappelendamm.no/c951212/artikkel/vis.html?tid=385685> – Date of access: 9.08.2015.
3. Beane, M. An Adventure in American Culture & Values / M. Beane. – [Electronic resource] – Mode of access – <http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/culture.htm> – Date of access: 9.08.2015.
4. Byram, M., Flemming, M. Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography / M. Byram, M. Fleming. – Cambridge: Cambridge UP, 1998. – 310 p.
5. Byram, M. Foreign language education and cultural studies / M. Byram // Language, Culture, and Curriculum. – № 1 (1). – 1988. – p. 15-31.
6. Kohls, L.R. The Values Americans Live by / L.R. Kohls. – [Electronic resource] – Mode of access – <http://www.uri.edu/mind/VALUES2.pdf> – Date of access: 9.08.2015.
7. The Geert-Hofstede Centre. – [Electronic resource] – Mode of access – <http://geert-hofstede.com/united-states.html> – Date of access: 9.08.2015.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одной из основных целей обучения иностранному языку в современном мире является формирование коммуникативной компетенции, неотъемлемой составляющей которой является формирование письменных речевых навыков – обучение письму. На начальном этапе изучения иностранного языка главной проблемой студентов при обучении письму является недостаточный словарный запас и нехватка грамматических структур для выражения собственных мыслей, что, в свою очередь, является мощным демотивирующим фактором и подрывает интерес к изучению иностранного языка. Для преодоления этих трудностей рекомендуется использовать творческие задания при обучении письму уже на начальном этапе. При их выполнении происходит формирование как коммуникативной компетенции, и, как следствие, обогащение словарного запаса и активное овладение новыми грамматическими структурами, так и социокультурной компетенции, связанной с готовностью к дискуссии, развитием толерантности и принятием различных взглядов на мир. Наряду с этим, выполняя задания творческого характера, студенты развивают способность к выражению своих мыслей, создают что-то новое, стимулируют воображение и фантазию.

Творческие задания при обучении письму целесообразно использовать на всех уровнях изучения языка. На начальном же этапе целесообразнее всего работа над такого рода заданиями именно в группе. Это обусловлено тем, что работа в группах облегчает процесс письма для ее участников, не зависимо от их языковых или литературных способностей. «Слабые» студенты выигрывают от работы с более сильными, у них исчезает страх неправильно выполненного задания, появляется интерес к иностранному языку. Сильные же студенты, в свою очередь, приобретают больше уверенности в своих знаниях. При выполнении письменных заданий в группе студенты обмениваются идеями, делятся языковыми знаниями и опытом, учатся творчески оперировать языковыми единицами и грамматическими структурами, от чего текст становится еще интереснее и лучше с языковой точки зрения. Еще одним немаловажным преимуществом выполнения творческих заданий в группе является доброжелательная атмосфера, которая сводит к минимуму языковой барьер, страх перед

возможными ошибками, придает больше уверенности, учит ответственности при принятии совместных решений.

Обучение письму с использованием творческих заданий направлено на процесс написания текстов различных жанров, который подразумевает со стороны учащегося поиск нужных слов, использование грамматических структур, необходимых для выражения мыслей. Процесс выполнения творческого письменного задания состоит из 3-х этапов: планирование / подготовка; формулировка; презентация.

На стадии планирования определяются цели, происходит сбор ассоциаций, предъявляются картинки-стимулы, предлагается начало рассказа для продолжения и другие материалы, которые являются импульсом для формирования идей. Тем самым активизируются фоновые знания студентов, формируются и систематизируются идеи, из долговременной памяти запрашивается необходимая информация, формулируется задание. На стадии подготовки студенты активно работают со словарем, обмениваются идеями с членами рабочей группы.

Второй этап представляет собой работу по написанию текста. В это время происходит обличение мыслей и идей в языковую форму, ранее собранные слова составляются в полноценные предложения или наоборот, выбирается необходимая синтаксическая структура, которая в свою очередь наполняется лексическими единицами.

Заключительный этап представляет собой презентацию полученных текстов тем или иным способом. На данной стадии студенты проверяют, соответствует ли полученный текст поставленной перед ними задаче. Для этого студенты могут поставить перед собой следующие вопросы: Что я хотел сказать? Соответствует это тому, что и как я написал? Что я нахожу интересным и хорошим в моем тексте / тексте моих одноклассников? Происходит исправление грамматических, синтаксических, орфографических ошибок и неточностей. Проверяется качество текста с точки зрения содержания и формы.

Что же касается преподавателя, то ему отводится роль организатора и помощника. На протяжении всего процесса написания текста преподаватель помогает студентам в сборе идей, поиске и подборе правильных речевых единиц. Функция контроля почти полностью ложится на плечи студентов. При этом преподавателю стоит воздерживаться от комментариев и исправления ошибок на стадии подготовки и непосредственно написания текста, так как это может привести студентов к отказу от интересных идей. Преподаватель исправляет только грубые ошибки и на последней стадии написания текста. Однако ему при подготовке и проведении письменных заданий

творческого характера стоит придерживаться некоторых правил, чтобы работа над творческими заданиями не превратилась в творческий хаос. Преподаватель не должен ставить своей целью написание студентами готовых к печати произведений, задания должны соответствовать уровню подготовленности группы. Задания должны иметь четкие установки, содержать примеры или образцы, но, в свою очередь, такие, которые бы не ограничивали творчество и полет мысли и идей студентов. В задании должно быть оговорено время на подготовку, написание и корректировку текста.

Рассмотрим конкретные примеры заданий для обучения письму на начальном этапе изучения иностранного языка.

Для того чтобы побудить студентов к выполнению творческих письменных заданий можно предложить им написать текст на основе ассоциаций. Импульсом может служить:

а) эмоционально окрашенное существительное или глагол (например: «Wolke», «Sommer», «Regen», «Universität», «Familie», «Freunde», «träumen», «einkaufen», «entdecken», «reisen» и т.д.);

б) различные цвета («blau», «grün» и «rot»);

в) фотография, картинка или предмет;

г) начало предложения (например: «Ich habe Angst vor ...» и «Das Studentenleben ist wie ...»);

д) стихотворение с пропусками

Liebe ist ...
Ich liebe dich, denn ...
Ich liebe dich ohne ...
Ich liebe dich und ...
Ich liebe dich, aber ...
Ich liebe dich, wenn... .

Еще одним заданием может служить написание текстов по ключевым / заданным словам. Преподаватель предлагает студентам назвать несколько существительных (например, дни недели, название месяцев, членов семьи и т.д.), затем несколько глаголов, прилагательных или числительных. Все эти слова фиксируются на доске. После чего студентам предлагается, используя данные слова написать текст.

На начальном этапе изучения языка можно предложить студентам также написать стихотворение к определенному цвету по образцу:

Braun
Die Schokolade
Es schmeckt mir
Ich mag die Schokolade
Gut!!!

Исходя из вышесказанного, можно смело утверждать, что использование творческих заданий при обучении письму на начальном этапе, несомненно, помогает сделать процесс обучения иноязычной письменной речи более интересным и простым, способствует развитию у студентов самостоятельности, мотивированности и творческих способностей.

*Зубовская Н.К., Смирнова Н.М., Ковган И.И.
Белорусский государственный университет, Минск*

DIALOGISCHES UND MONOLOGISCHES SPRECHEN – EINE WICHTIGE ZIELFÄHIGKEIT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Wenn der fremdsprachige Lerner mit Muttersprachlern mündlich kommunizieren will, muss er dazu in der Lage sein, eine Kommunikationssituation zu etablieren, aufrechtzuerhalten, evtl. zu beeinflussen und darin situativ und pragmatisch angemessen zu agieren und zu reagieren.

Welche Rolle dem Sprechen zugemessen wird, hängt von den Zielen des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts ab. Bei Lernern, die später in das Zielsprachenland gehen möchten oder bei zukünftigen Dolmetschern oder Deutschlehrern muss es natürlich stärker betont und entwickelt werden als bei Lernern, die die fremde Sprache nur für den Gebrauch im eigenen Land lernen – etwa weil sie als Studierende Texte in der Fremdsprache verstehen müssen. Aber auch für diese letztere Gruppe ist Sprechen nützlich, weil es ein wichtiges Mittel zur Aneignung der fremden Sprache ist.

Je nach Kommunikationssituation erfüllt das Sprechen unterschiedliche Funktionen. Durch seine mündlichen Äußerungen will der Sprecher mit einem oder mehreren Gesprächspartnern Kontakt aufnehmen bzw. aufrechterhalten (Kontaktfunktion), eine gemeinsame Tätigkeit steuern, zu einer Tätigkeit veranlassen oder eine sprachliche Reaktion hervorrufen (direktive Funktion). Er will eigene Gefühle ausdrücken oder bei anderen bestimmte Gefühle auslösen (expressive Funktion), er will Informationen weitergeben oder erhalten (Referenzfunktion). Diese Funktionen werden durch bestimmte Kommunikationsverfahren (Fragen, Auffordern, Berichten, ...) und Äußerungsformen (*ich bin der Meinung, ich weiß nicht genau, ...*) sprachlich realisiert. Je nach Sprachhandlung steht die eine oder andere Funktion im Vordergrund.

Außerdem gestalten pragmatische Momente den Sinn mit – Situation, Ort, Zeit, Partnervoraussetzungen –, die sich unterschiedlich auswirken, je nachdem es sich um eine ungezwungene Unterhaltung unter Freunden, ein sachbetontes Arbeitsgespräch oder um einen wissenschaftlichen Vortrag

handelt, ob man jemanden motivieren, unterhalten, überzeugen ... will, wie das Verhältnis des Sprechers zum Kommunikationsgegenstand ist; dazu kommen Momente wie Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, Takt ... sowie außersprachliche – Gestik, Mimik, Körperhaltung – und parasprachliche Momente – Aussprache, Intonation und Intensität, Melodie, Tempo, Pausen, die der Sprecher bewusst oder unbewusst einsetzen kann. Die sprachlichen para-sowie außersprachlichen und pragmatischen Faktoren konstituieren in Kommunikationssituationen Sinn – wobei Sinn nicht „ist“, sondern in einem Prozess „geschieht“ und zwar in geschichtlich entstandenen Formen, Normen, die auf allen Sprachebenen auftreten und oft das Engagement des Sprechers und seine Emotionen spiegeln sowie die sprachliche Ebene anzeigen (etwa: Umgangssprache, Standarddeutsch).

Kommunikation aber ist wechselseitig, sie geschieht zwischen Personen (oder auch zwischen Artefakt und Person). Das bedeutet, dem Sprecher steht immer ein Hörer gegenüber, der das, was der Sprecher bewusst oder unbewusst zum Ausdruck bringt, seinerseits wieder bewusst oder unbewusst aufnimmt.

Sprechen mit Rollenwechsel zwischen Sprecher/n und Hörer/n (dialogisch, z.B. Telefongespräch, Interview; multilogisch: Party-Gespräch, Versammlung) kann man unter dem Sammelbegriff *Gespräch* zusammenfassen und dieses wieder unterteilen in *ungezwungene Alltagsgespräche* und *genormte Sachgespräche*. Eine besondere Form des Gesprächs ist die Diskussion als gelenktes Gruppengespräch. Beim *Sprechen ohne Rollenwechsel* (monologisches Sprechen, Rede) äußert sich der Sprecher in längeren zusammenhängenden Ausführungen, die er in inhaltlich geordneter Abfolge zu einem Thema präsentiert in Form eines Vortrags, einer Rede, eines Diskussionsbeitrags, eines Referats.

Typisch für das Sprechen ist:

- unmittelbare Partnerpräsenz, am ausgeprägtesten beim dialogischen Sprechen. Als Folge davon wird die sprachliche Tätigkeit durch außer- und parasprachliche Faktoren entlastet. Dies trifft besonders für das dialogische Sprechen zu, wo Situation, Partnerbeziehung, Gestik, Mimik bestimmte Situationskomponenten für den Gesprächspartner selbstverständlich machen und diese deshalb sprachlich ausgespart werden können. Ellipsen, Gestik, Mimik reichen an vielen Stellen zur Verständigung aus.

- Beim dialogischen Sprechen wechseln die Rollen ständig, der Sprecher wird zum Hörer und umgekehrt. Dadurch verbinden sich Sprechen und Hören zu einer Einheit. Beim Monolog dagegen behält der Sprecher über längere Strecken seine Funktion bei.

- Da beim dialogischen Sprechen die eigene Replik (die Äußerung eines Partners bis dorthin, wo der Sprecherwechsel eintritt) eine angemessene

Reaktion auf die vorangegangene Äußerung in der spezifischen Gesprächssituation enthalten muss, muss der Gesprächspartner die Replik des anderen hören, verstehen und gleichzeitig seine Antwort/Reaktion mental vorbereiten, er muss sprechdenken, was hohe Aufmerksamkeit verlangt und eine vorherige Vorbereitung unmöglich macht; das dialogische Sprechen ist daher in hohem Maße spontan. Die monologische Rede dagegen kann gedanklich und sprachlich vorbereitet werden: dadurch ist sie in der Gedankenführung einheitlicher, zusammenhängender und folgerichtiger.

- Das dialogische Gespräch, besonders das Unterhaltungsgespräch, wechselt oft und sprunghaft den Gesprächsgegenstand; bei der monologischen Rede dagegen wird der gewählte Gegenstand in der Regel weiterverfolgt. (Natürlich gibt es auch im dialogischen Gespräch längere Repliken mit monologartigem Charakter.)

- Auch Sprechtempo, Stimmlage (verschiedene Sprecher) wechseln beim dialogischen Gespräch häufig, was besondere Anforderungen an das Hörverstehen stellt. Beim Monolog wechselt das Sprechtempo viel weniger häufig.

- Ein besonderes Merkmal des dialogischen Gesprächs ist der Einsatz der verschiedensten Intonationsmodelle. Die Intonation ist ein wichtiger Informationsträger im Dialog.

Zwischen dialogischem und monologischem Sprechen bestehen mithin eine Reihe von Unterschieden, die unterschiedliche Fähigkeiten voraussetzen und damit unterschiedliche Schwierigkeiten mit sich bringen. Der fremdsprachige Lerner muss die beiden Formen des Sprechens beherrschen lernen. Er soll lernen:

- seine eigenen Gedanken so zu formulieren, dass er die beabsichtigte Partnerwirkung erreicht,
- die gelernten Sprachmittel in der Situation frei und funktionsgerecht zu verwenden.

Dazu muss er:

- das vom Gesprächspartner Geäußerte intuitiv und diskursiv erfassen (als Gesprächspartner im Dialog und als Hörer der monologischen Rede),
- das gelernte Sprachmaterial in neuen Kombinationen situationsangemessen gebrauchen,

- im Dialog sprachlich sofort reagieren - was Sprechdenken voraussetzt – und agieren, d.h. ein Gespräch beginnen und in Gang halten, ihm evtl. eine gewünschte neue Wendung geben können,

- im Monolog längere zusammenhängende Äußerungen zu einem bestimmten Thema produzieren,

- sich in angemessenem Sprechtempo, innovatorisch, prosodisch und lautlich verständlich ausdrücken.

Der Lerner muss die genannten Fähigkeiten insgesamt beherrschen, da durch das Nichtbeherrschen einer der Tariffähigkeiten die Kommunikation behindert oder unmöglich werden kann.

Die Entwicklung des Sprechens wird nur dann wesentlich unterstützt, wenn die erforderlichen sprachlichen Mittel ausreichend aktiviert worden sind. Sprachübungen, vor allem Übungen zur Lexik, müssen Gespräche vorbereiten und begleiten. Vorbereitende Übungen sind deshalb wichtig, weil der Lerner über automatisiertes Sprachmaterial verfügen muss, um sich sprachlich korrekt und flüssig auszudrücken.

Корякова Е.В.

Тольяттинский социально-педагогический колледж, Тольятти

ПОДГОТОВКА АУТЕНТИЧНОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В процессе реализации ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт) РФ нового поколения одним из важнейших направлений в подготовке квалифицированного специалиста является создание условий для успешного овладения им определенным набором профессиональных компетенций. Преподаватели иностранного языка в системе среднего профессионального образования сталкиваются с рядом трудностей, связанных с тем, что переход на новую профессиональную ступень, где к учащимся предъявляются достаточно высокие требования, проходит очень тяжело. В ходе социологического исследования, проведенного на отделении «Физическая культура» 51% учащихся оценили свои знания на момент поступления в колледж на «удовлетворительно», 25% – на «неудовлетворительно», 32% основной своей трудностью считают сложность учебного материала.

В создавшейся ситуации, для того чтобы сделать процесс овладения профессиональными компетенциями наиболее эффективным, преподаватель старается выбрать такие формы и методы работы с учебным материалом, которые способствовали бы профессионально языковой подготовке и имели четкую ориентацию на личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста.

Этот процесс осложняется еще и тем, что на рынке книгопечатной продукции до сих пор ощущается нехватка учебников для студентов

средних специальных учебных заведений, в частности учебников спортивной тематики. В то же время потребность в англоязычных текстах достаточно высока. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта СПО по специальности 49.02.02 Адаптивная физическая культура, в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» обучающийся должен уметь, в том числе переводить английские тексты профессиональной направленности. Это умение также напрямую связано и с овладением ПК 3.3 (Систематизировать педагогический опыт в области физической культуры и спорта на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов). Данная компетенция формируется через работу с текстами профессиональной направленности, умением извлекать из них необходимую информацию, использовать ее при подготовке проектов на иностранном языке. Умение работать с аутентичными текстами на английском языке в долгосрочной перспективе позволит студентам, работая по специальности знакомиться с опытом зарубежных коллег в сфере адаптивной физической культуры и спорта, а также использовать его элементы в своей повседневной практике.

Однако вследствие нехватки текстов профессиональной направленности на английском языке для студентов специальности «Адаптивная физическая культура», перед преподавателем иностранного языка возникает задача подготовить газетные аутентичные тексты к использованию в учебном процессе, максимально упростить их восприятие обучающимися. Для этого надо проанализировать лексический и грамматический состав текста, составить предтекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения, вопросы и задания для оперативного контроля, используя раздаточный материал.

Рассмотрим этот процесс на примере статьи Эрика Ламберга и Лизы Муратори *Adaptive Sports For People With DisABILITIES* из аутентичного электронного ресурса *Advance For Physical Therapy & Rehab Medicine* [2].

Первым этапом при подготовке текста в учебном процессе является выявление имеющихся трудностей и выбор способа их снятия.

Трудности текста статьи – это трудности семантического уровня: большое количество слов не входящих в лексическое ядро, эмфатические грамматические конструкции. Структурирование текста осуществляется в по содержащимся в нем стилистическим приемам: лексическим, грамматическим, ситуационным.

Начнем рассмотрение стилистических приемов с лексического компонента всегда вызывающего повышенный интерес у учащихся.

В статье присутствует ряд слов непосредственно связанных с терминологией адаптивного спорта и медицинской терминологией. Например, *functional status, physical therapists, individuals with a disability, post-rehabilitation, cerebral palsy* и др. Подобные лексические единицы можно предложить студентам заранее в качестве внеаудиторной самостоятельной работы, во время выполнения которой они смогут не только выполнить их фактический перевод, но и в полной мере уяснить семантику. На занятии уже изученная лексика активизируется, что снимает ряд трудностей при чтении текста.

Также надо отметить, что при введении новой лексики чаще всего используются уже знакомые или легко запоминающиеся слова, словообразовательные группы, антонимия. На языковых специальностях студентов обычно обучают тонким различиям в значениях слов, например, рассматривают близкие синонимы, несущие существенные смысловые различия. Обучение близким синонимам студентов, обучающихся на неязыковых специальностях средних специальных образовательных учреждений, программой не предусматривается. Поэтому целесообразно использовать семантизацию синонимической лексики, взяв в качестве основы понятие коннотации. Коннотация – это дополнительное содержание слова или выражения, его сопутствующие или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение и служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных нюансов. Чтобы ознакомить студентов с новой лексикой, представляющей для них определенные трудности, составим для рассматриваемого текста список некоторых лексических единиц с комментариями на английском языке:

evidence-based – proved scientifically;

abrupt transition – sudden or unexpected change of life style;

mild impairment – easy health disorder;

post-rehabilitation issues – problems or difficulties after the process of rehabilitation;

background – social group;

cohesiveness – state of attraction to each other.

Перейдя к изучению грамматических стилистических приемов, следует обратить внимание учащихся на явление эмфатической инверсии. В эмфатических, т. е. особо выразительных, предложениях инверсия грамматически не обязательна, она используется только для того, чтобы сделать предложение более выразительным. Эмфатическая инверсия иногда захватывает не только подлежащее и сказуемое, но и другие члены предложения, помещая их на первое место в целях большей выразительности.

В рассматриваемом нами тексте эмфатическая инверсия используется в следующих случаях: а) *They all come with a common goal...*, б) *He soon learned...*

Обращая внимание студентов на эмфатические конструкции, ни в коем случае не следует забывать, что требуют систематического повторения и грамматические явления, включенные в программу. В тексте рассматриваемой статьи много примеров пассивного залога (*'A great amount of time and effort has always been put into...'*), прямой речи (возможна тренировка правил перевода прямой речи в косвенную), сложноподчиненных и безличных предложений, герундиальных конструкций.

Далее, разбив текст на смысловые части, тем самым сделав его структуру более ясной, подготовим к каждой из частей серию однотипных текстовых заданий:

1. Read the fragment of the text, think of the title of it. Why are the words 'patient' and 'individual with a disability' given in quotes? What is the meaning of the abbreviation *PhD*?

2. Read the fragment of the text, think of the title of it. What is 'three-track', 'Level III adaptive certified ski instructor'?

Так как основной целью изучения иностранного языка является формирование навыков устной речи, выход в устную речь на текстовом этапе предусматривается при работе с каждым из фрагментов в процессе объяснения значений слов и стилистических явлений в тексте.

Послетекстовый этап включает список вопросов для пересказа текста: How has the length of stay for inpatient medical rehabilitation hospitals changed at the end of the 20th century? Why did mortality increase at that time? What is ASF? What is the goal of this organization? Tell about people 'with disabilities' who could change their lives?

На послетекстовом этапе также можно использовать ролевые игры, сюжет которых может быть отчасти основан на информации из текста. Например: *Work in pairs. One of you is an experienced journalist, the other is Marianne Mertens, Meghan's mother. Then prepare an interview. Discuss Meghan's and Joe's life before and after they began skiing, how working with ASF changed the lives of the whole family.*

Литература

1. Матвеева, Н.В. Подготовка аутентичного публицистического текста к использованию на занятиях по английскому языку / Н.В. Матвеева // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 2. – С. 32-38.
2. Adaptive Sports For People With DisABILITIES. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://physicaltherapy.advanceweb.com/Interstitial>. – Дата доступа: 10.09.2015.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

На фоне быстро развивающихся научных связей Республики Беларусь в условиях активного вхождения страны в мировое научное пространство одним из требований, предъявляемых к выпускникам вузов, является владение устной речью на иностранном языке. Каждый специалист с высшим образованием должен быть способным к иноязычному общению в любых профессионально значимых ситуациях и сферах деятельности. Основная цель языкового обучения в вузе заключается в подготовке такого специалиста, практическое владение иностранным языком которого позволяло бы ему эффективно общаться с коллегами на конференциях; принимать участие в дискуссиях и семинарах; вести переговоры с зарубежными специалистами; слушать лекции, связанные с проблемами повседневного и профессионального общения; выступать с научными докладами.

Развитие умений устной речи – одна из самых сложных задач в процессе преподавания иностранного языка. Устная речь – это речь, произносимая, порождаемая в процессе говорения; основная форма существования естественных языков, противопоставленная письменной речи. По мнению И.А. Зимней умение говорить на иностранном языке можно определить как способность человека выражать мысли или воспринимать высказывания на изучаемом языке [2, с. 147].

Речевой навык обладает рядом характеристик, которые позволяют судить об уровне его сформированности. К ним относятся: бессознательность, абсолютная автоматичность, скорость выполнения, устойчивость, полное соответствие языковым нормам, несмотря на меняющиеся условия. Если все характеристики навыка отвечают вышеперечисленным требованиям, значит, речевой навык сформирован полностью. К речевым навыкам относят фонетический, лексический и грамматический, а также технические навыки чтения и письма (связанные с владением графическим кодом языка).

Для полноценного общения недостаточно только речевых навыков. Обучающиеся должны произвольно и осознанно варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от цели, ситуации, типа собеседника. Если у обучающегося не возникает трудностей с этим, то с полной уверенностью можно сказать, что коммуникативные или коммуникативно-речевые умения уже сформированы. Обладать такими умениями – это уметь правильно

выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные языковые и неязыковые средства. Обучение устной научной речи – направление, которому необходимо уделять особое внимание, особенно на этапе обучения в магистратуре.

При обучении иностранному языку выделяют следующие виды речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо и говорение. Коротко определяя, умение чтения – это восприятие письменной речи. Умение аудирования – способность воспринимать иноязычную звучащую речь. Умение письма – передача мыслей в письменной форме. Умение говорения – способность устно передать собственную мысль, причем говорение делят на диалогическую и монологическую речь. Отсюда следует наличие еще двух умений, одно из которых – умение логической связи всех частей высказывания, второе – умение оперативной реакции на реплики собеседника. Основой всех умений всегда выступают навыки и знания. Содержание высказывания – это база умений, а форма – фундамент навыков. В случае если обучающийся в совершенстве владеет лексическими, грамматическими и фонетическими средствами, то он может не думать о форме построения высказывания и уделить внимание содержанию. Навык – это автоматизированный компонент умения. Умение же всегда носит творческий характер.

По определению австралийского ученого Б. Грина академическая грамотность включает три аспекта: 1) операциональная грамотность – языковая (особенно письменная) компетентность; 2) культурная грамотность – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (например, научный язык экономики, образования и т. д.); 3) критическая грамотность – понимание того, как создается и интерпретируется знание (например, умение понять, что подразумевает автор газеты или научной статьи) [цит. по 1, с. 50].

Таким образом, в основе академической грамотности лежат умения анализировать и критически мыслить, грамотно используя различные «языки» как на перцептивном, так и на продуктивном уровне. Соответственно, комплекс академических навыков обычно составляют: академическое чтение – умение находить, оценивать информацию и анализировать прочитанное; академическое аудирование – умение слушать доклады, выступления и лекции, выделяя основные мысли; академическая речь – умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль; академическое письмо – умение строить

гипотезы, делать выводы, организовывать и структурировать собственный текст.

Как известно, в методической литературе предлагаются следующие этапы формирования устно-речевых умений: I этап – формирование лексико-грамматических навыков устной речи; II этап – совершенствование лексико-грамматических навыков устной речи; III этап – развитие умений неподготовленной устной речи [3, с. 61]. При этом механизм устной речи формируется правильно, если преподаватель в процессе обучения придерживается этих этапов, поскольку запуск речевых механизмов невозможен без сформированных на достаточном уровне лексико-грамматических навыков говорения. Недостатки в обучении на каждом из этапов приводят к тому, что студенты или чувствуют затруднения, включаясь в неподготовленную речь, или вся речь сводится к изучению и воспроизведению готового текста. Также следует помнить, что в процессе изучения английского языка невозможно «перепрыгнуть» через какой-либо этап овладения навыками и умениями. На каждом этапе материал должен быть прочно усвоен, чтобы можно было двигаться дальше. В этой связи необходимо отметить, что небольшое количество времени, выделяемое на изучение иностранных языков в вузах, не позволяет эффективно развивать и совершенствовать умения устной речи.

Для успешного обучения устному взаимодействию необходимо сформировать потребность говорить на иностранном языке, а это значит, что в центре внимания преподавателя должен быть субъект говорения с его индивидуальными особенностями. При обучении устному взаимодействию необходимо вовлекать студентов в решение широкого круга задач, успешное выполнение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе. С методической точки зрения, это весьма существенно, поскольку заставляет организовывать процесс обучения как деятельность, состоящую из решения задач общения.

Грамматика устной речи допускает определенные отклонения от грамматики письменной речи. В ней наблюдаются эллиптические конструкции, односоставные предложения (в английском это невозможно: *it is cold*), неоконченные фразы и оговорки. Особенности разговорной грамматики важно учитывать в условиях обучения иноязычной устной речи.

Таким образом, результатом обучения английскому языку должно быть интуитивное владение языковым материалом, когда нужное слово или нужная форма возникают естественным образом в связи с определенной мыслью, а в процессе слушания восприятие речи на

слух или зрительно одновременно является и актом осмысления ее содержания. На основании вышеизложенного можно сформулировать ряд педагогических условий, которые будут способствовать развитию умений устной речи: обеспечить как можно более насыщенную языковую среду на занятиях по иностранному языку; создать на занятиях теплую, оптимистическую атмосферу доброжелательной поддержки и веры в успех; обучать иностранному языку на коммуникативной основе; строить процесс обучения, ориентируясь на современные достижения лингводидактики и лингвopsихологии.

Литература

1. Алхазншвнл, А.А. Основы овладения устной иноязычной речью / А.А. Алхазншвнл. – М.: Просвещенне, 2008. – 128 с.
2. Знмннн, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А.Знмннн. – М.: Русскнй язык, 1989. – 219 с.
3. Щукнн, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие / А.Н. Щукнн. – М.: Филоматис, 2010. – 480 с.

Макарова Е.В., Крауле Т.П.

Белорусскнй государственнй университет, Минск

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Инновационное развитие с учетом общих направлений Болонского процесса дает основание вновь обратиться к обсуждению проблем, связанных с академическим письмом и его местом в университетском образовании, как одной из важнейших составляющих академической грамотности. Обучение академическому письму представляет собой сложную задачу, решение которой в настоящее время не укладывается в рамки курса «Иностранный язык».

В этой связи нужно напомнить, что для координации реформирования высшего образования в соответствии с требованиями Болонского процесса был создан международный проект «Настройка образовательных структур в Европе» («Tuning Educational Structures in Europe» – TUNING), участие в котором принимают несколько сотен вузов. В ходе длительных дискуссий на общеевропейском уровне в проекте TUNING были отобраны 30 универсальных компетенций, обладающих наиболее высокой значимостью. Среди них *способность к общению в устной и письменной форме на родном и на иностранном языках* оказалась в числе первых десяти. Знание иностранного языка (потребность в общем языке европейского образования выдвигает на эту роль английский язык) также является неременным условием

академической мобильности, которая признана одной из целей создания единого образовательного пространства. Таким образом, повышение уровня знаний иностранного языка и формирование академической грамотности следует рассматривать как одно из неперенных условий интеграции высших учебных заведений Беларуси в международное образовательное пространство.

В зарубежной практике академическая грамотность развивается посредством специальных курсов в программе университетов и колледжей, таких как академическое письмо (Academic Writing), искусство презентации (Presentation Skills), работа на лекции (Listening to Lectures), участие в семинарах (Seminar Skills), ведение дискуссии (Discussion Skills) и т. д. Сопоставление учебных программ показывает, что в европейских вузах развитию письменной речи уделяется значительно больше внимания. Так, в зарубежных вузах студенты в течение четырех лет обучения (бакалаврский уровень) пишут 30-40 эссе, основным требованием к которым является выдвижение и обоснование собственных идей, и оценивается не только содержание, но и четкая структурированность в соответствии с принятыми форматами, логичность и аргументированность изложения. Экзамены также в основном проводятся в письменной форме [1; 2].

Как известно, программа языковой подготовки на I ступени обучения в БГУ ориентирована на формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство межличностного и профессионального общения. Однако ограниченное количество часов по иностранному языку на I ступени высшего образования и слабый уровень школьной подготовки многих студентов не позволяют в полной мере реализовать часть программы «Язык для специальных целей» (ESP), основными направлениями которой являются английский для академических и профессиональных целей.

Академическое письмо на английском языке требует достаточно высокого уровня языковой подготовки и оказывается непосильной задачей для многих студентов первого курса. Очевидно, что на I ступени обучения первым шагом на пути к формированию комплекса умений, составляющих академическую грамотность, может быть переход на «уровневую» систему подготовки и оценки владения иностранным языком, сопоставимую с мировой системой показателей качества и стандартов образования. Организация соответствующих факультативных курсов поможет сформировать ключевые умения академической грамотности.

На II ступени высшего образования также необходимо внести изменения, ориентированные на требования к владению английским языком в системе стандартов Совета Европы. В частности, целесообразно дополнить общий курс языковой подготовки студентов магистратуры к сдаче экзамена по программе кандидатского минимума спецкурсом по академическому письму. Такой курс дал бы возможность уделить внимание развитию базовых умений академического письма, таких как построение предложения, написание абзаца, использование средств связи предложений (linking words) и сигналов перехода (transition signals) и пр., а затем познакомил бы студентов магистратуры с формами, организацией и конвенциями научного текста на английском языке.

Разработка специализированного курса не только будет способствовать повышению общей языковой компетенции студентов магистратуры и формированию академической грамотности, но, осваивая такие жанры научного текста как аннотация (Abstract, Summary), эссе (Essay), обзор исследований по теме (Literature Review), статья (Research Article), студенты магистратуры смогут лучше подготовиться к участию в международных конференциях и публикации научных работ в международных изданиях.

Магистерские диссертации студентов-социологов, психологов и многих журналистов (специальности студентов, с которыми работают авторы данной статьи) в основном опираются на результаты экспериментальных исследований, поэтому содержание курса целесообразно ориентировать на структуру англоязычной экспериментальной статьи, формат которой обозначается акронимом AIMRAD (Abstract, Introduction, Method, Results and Discussion). Итогом работы спецкурса может быть написание статьи, соответствующей требованиям и конвенциям англоязычного научного дискурса, на материале диссертационного исследования студентов.

Кроме того появляется возможность решить задачу экономии времени, отводимого на самостоятельную работу студентов магистратуры, что весьма актуально в условиях достаточно напряженной работы над диссертационным исследованием в течение одного года. Подготовленная студентами магистратуры письменная научная работа в формате научной статьи может быть принята в качестве зачетной работы вместо предусмотренного программой реферата, а при соответствующей доработке могла бы быть представлена для публикации в сборниках научных работ факультета.

Обучение академическому письму на английском языке следует рассматривать как составную часть общей задачи формирования

академической грамотности, которая, как свидетельствует опыт зарубежных и российских вузов, должна осуществляться комплексно, в совокупности с другими курсами, развивающими навыки академической грамотности [3; 4].

Предлагаемые изменения в организации учебного процесса на I ступени высшего образования и введение дополнительных курсов по развитию умений научной письменной речи на II ступени способствовали бы реализации концепции академической грамотности и предоставили бы студентам более реальные возможности принять участие в программах международной академической мобильности.

Литература

1. Андрианова, Ю.В. Формирование академических языковых навыков как один из ведущих факторов развития академической мобильности / Ю.В. Андрианова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docplayer.ru/73044-Formirovanie-akademicheskikh-ya...> – Дата доступа: 17.08.2015.
2. Гришина, И.В., Короткина, И.Б. Опыт реализации концепции «академической грамотности» в системе подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента / И.В. Гришина, И.Б. Короткина – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tempus.novsu.ru/file.php/1/pictures/> – Дата доступа: 17.08.2015.
3. Короткина, И.Б. Возможности использования зарубежного опыта развития академических языковых навыков в российском образовании / И.Б. Короткина // Вестник МГОУ. Серия Лингвистика. – М.: Изд-во МГОУ – 2009. – № 3. – С. 82-83.
4. Островская, Е.С. Вышегородцева О.В., Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке / Е.С. Островская // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 104-113.

Сокеркина О.В.

Белорусский государственный университет, Минск

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Спонтанной мы считаем речь самопроизвольную, вызванную не внешними воздействиями, а внутренними причинами. Спонтанность речи является целевой характеристикой обучения устной речи. Навык спонтанной речи на родном языке развивается в детстве, а сама спонтанная речь может являться одним из свидетельств того, что язык, на котором она произносится, является родным для говорящего, либо свидетельством как минимум достаточно высокого уровня языковой компетенции. Развитие навыка спонтанной речи можно рассматривать как этап развития языковой компетенции. Наш практический опыт обучения устной речи на иностранном языке показывает, что обучение

спонтанной речи является задачей гораздо более сложной, чем обучение подготовленной речи, а именно речи, которая так или иначе отработывалась заранее.

Сама модель академического обучения ориентирована именно на развитие подготовленной речи и не слишком хорошо способствует развитию навыка спонтанной речи. В академических условиях взаимодействие, в том числе речевое, между педагогом и обучаемым ограничено организационно-административными рамками учебного процесса, распределением ролей в нем.

В естественных же условиях наша речь производится не только под внешним воздействием, но и под влиянием внутренних причин. Все мы производим речь для удовлетворения каких-либо своих потребностей.

При традиционном академическом обучении устной речи педагог стремится разговаривать обучаемого при помощи внешних воздействий. Потребность производить устную речь в академических условиях зачастую бывает продиктована только самоцелью изучения языка.

Мы считаем, что формирование умений устной речи, особенно спонтанной, происходит гораздо эффективнее, когда обучаемый производит устную речь, руководствуясь именно внутренними причинами. Производство устной речи под воздействием внутренних причин является, по нашему мнению, гораздо более эффективным инструментом развития языковой компетенции, чем производство устной речи под внешним воздействием. Мы исходим из того, что человек имеет гораздо более широкий диапазон потребностей, нежели само изучение языка. Именно поэтому количество и сила внутренних стимулов к освоению навыка устной речи гораздо более значимы для повышения языковой компетенции, чем внешние воздействия, которые испытывает обучаемый в ходе академического учебного процесса.

Эффективных путей развития навыков спонтанной речи может быть настолько много, насколько много потребностей у каждого отдельно взятого человека. Такие пути могут быть выявлены через ситуации, когда обучаемый стремится удовлетворить свою потребность или потребности, производя речь в реальном жизненном контексте. Например, обучаемый, который испытывает потребность в создании семьи, будет эффективнее осваивать навык спонтанной речи в ситуациях общения с потенциальными брачными партнерами. Обучаемый, испытывающий потребность в развитии профессиональных знаний будет эффективнее осваивать навык спонтанной речи в ситуациях общения с представителями данной профессии.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ И СПОСОБНЫМИ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

На протяжении XX в. над проблемой детской одаренности работали такие ученые, как А. Бине, Т. Симон, А. Штерн. Они рекомендовали оценивать данный феномен с точки зрения интеллектуального развития учащегося. А.И. Савенков – советский ученый – предложил разделять одаренность на академическую, интеллектуальную, техническую и т. д. Для выявления способностей и склонностей учащихся он разработал опросник «Карта одаренности» [1]. Труды Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Д. Джонса, Дж. Рензулли позволили заложить основы изучения данного феномена.

Довольно часто понятие «одаренность» путают с понятием «способность». На сегодняшний день существует несколько их определений. По мнению Ю.Д. Бабаевой, «способность – это индивидуально-психологическая особенность, которая определяет успешность выполнения той или иной деятельности, но которая не сводится к знаниям, умениям или навыкам. Одаренность – это сочетание способностей, которые предопределяют возможность достижения успеха в той или иной степени при выполнении конкретной деятельности» [2, с. 252].

Иностранный язык как предмет имеет огромный потенциал для того, чтобы обеспечить всестороннее развитие личности, а также для выявления одаренных учащихся, поскольку именно на уроках иностранного языка в полной мере реализуются межпредметные связи.

Среди наиболее популярных концепций обучения иностранному языку выделяют концепцию *коммуникативного обучения* (communicative language teaching), которая предполагает подготовку учащихся к процессу иноязычного общения. Обучая одаренных детей, педагог должен учитывать, что одаренность может быть благополучной и неблагополучной. Исходя из типа данного феномена, он решает, какой стратегии в обучении ему следует придерживаться: ускорения, обогащения, углубления или проблематизации.

Наличие гибкой учебной программы позволяет преодолеть трудности, возникающие при обучении одаренных детей. Она помогает учесть особенности развития учеников и, как следствие, индивидуализировать процесс обучения. Зная об особенностях развития одаренных детей, можно сделать вывод о том, что специальные учебные

программы должны отличаться от стандартных по содержанию, среде, процессу и результату обучения.

В связи с этим в Беларуси приняты меры по совершенствованию работы с одаренными и способными учащимися и одобрена государственная программа «Одаренные дети».

Для того чтобы правильно выбрать метод обучения учащихся с высоким умственным потенциалом, необходимо учитывать личностные особенности детей, коллектив, в котором будет применяться метод, а также возраст, интересы и уровень подготовки учеников. Основными методами обучения иностранному языку являются: коммуникативный, проектный методы, а также методы интенсивного и дистанционного обучения. Каждый из них имеет свои достоинства, поэтому преподавателям рекомендуется использовать лучшие стороны.

Для успешной реализации методов педагогам предлагается использовать следующие приемы при обучении английскому языку: ролевые игры, проекты, дебаты, дискуссии, чтение художественной литературы, реферирование текстов, написание сочинений, а также работа с видеоматериалами.

Для подтверждения гипотезы о том, что грамотно организованная работа с одаренными учащимися на уроках английского языка, может повысить результативность занятий, было проведено исследование. В нем приняли участие ученики 7 класса.

В ходе исследования были созданы особые педагогические условия, которые способствовали эффективной работе с одаренными и способными школьниками. Применялись различные педагогические приемы: использование фото- и видеоматериалов, дифференцированных классных упражнений и домашнего задания, работа над заданиями олимпиадного характера, применение различных форм работ, рефлексия и другие.

Несмотря на непродолжительность исследования (3 месяца) и ограниченное число испытуемых (12 человек), можно полагать, что такая организация классной и внеклассной работы поспособствовала развитию творческого потенциала одаренных и способных учащихся. Это предположение подтверждается результатами констатирующего и формирующего экспериментов. Анализ полученных данных показал, что учащиеся, изначально не идентифицированные как способные или одаренные, повысили свой уровень владения языком. Одаренные и способные учащиеся значительно улучшили свои результаты: в начале эксперимента было выявлено 2 одаренных ученика, результат которых составил 80% и 85% правильно выполненных заданий, в конце эксперимента количество одаренных и способных учеников

увеличилось до 6, результат одаренных составил 90% и 100% правильно выполненных заданий соответственно.

После проведения ряда тестов и организации «группы по интересам» была отмечена возросшая активность учащихся. Они с готовностью выполняли задания как на уроке, так и на стимулирующих занятиях. Многие самостоятельно обращались за дополнительными упражнениями, которые им в дальнейшем высылались на почту. На развитие познавательных и творческих способностей положительно оказала работа над проектом. Несмотря на юный возраст, ученики проявили поразительную работоспособность и желание добиться успеха. Работая над проектом, одаренные и способные учащиеся продемонстрировали такие качества своей личности, как настойчивость, ответственность, любознательность, умение нестандартно мыслить. Данные результаты свидетельствуют, что выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась.

Литература

1. Бабаева, Ю.Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности / Ю.Д. Бабаева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html. – Дата доступа: 17.04.20150.
2. Савенков, А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с.

Фисюк А.М.

Белорусский государственный университет, Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Владение языком относится к разряду социально-культурной деятельности. Поэтому в процессе обучения необходимо овладеть межкультурной коммуникацией. Культура речевого общения – это умение осуществлять коммуникацию соответственно нормам данного языкового коллектива, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата, с использованием лингвистических средств для достижения необходимого результата [4, с. 7]. Поэтому культура устно-речевого общения невозможна без элементов коммуникативной компетенции, которая включает: языковую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую и социально-культурную компетенции [3, с. 74]. Следовательно, целью обучения культуре иноязычного общения является формирование коммуникативной компетенции для

использования языка в различных ситуациях социально значимого общения.

Видео дает возможность формировать коммуникативную компетенцию в естественной среде, поскольку является завершенной коммуникативной ситуацией и показывает взаимоотношения людей в реальном общении. Зрительный элемент указывает на разницу во взаимоотношениях между речевыми партнерами в официальной и неофициальной обстановке. Видео также позволяет использовать вербальные и невербальные средства общения.

Видеоматериалы – это незаменимый источник информации о культуре изучаемого языка. Задания на понимание информации культурологического характера помогают познакомиться с образом жизни людей в стране изучаемого языка.

Видео необходимо при обучении пониманию стилистической окрашенности речи говорящего в зависимости от цели и характера коммуникации. Однако отсутствие у обучаемых практики использования иностранного языка в различных социальных ситуациях является недостатком обучения. Речь может быть недостаточно эмоционально окрашенной или звучать слишком резко. Хотя речь обучаемых может быть и правильной в соответствии с лексико-грамматическими нормами, она может сопровождаться ошибками узуального характера. Поэтому видеоряд позволяет уточнить коммуникативное значение фразы и выбрать соответствующее решение в данной ситуации.

Большое значение имеет временная продолжительность видеоматериалов, которая составляет от 30-60 секунд при показе рекламных роликов и до 5-7 минут (и более) для драм и художественных фильмов. Продолжительность видеофрагмента, в первую очередь, зависит от цели упражнения. Предпочтительно работать с коротким фрагментом и детально разбирать его, чем с длинным, который может вызвать снижение активности просмотра со стороны обучаемых. Очевидно, что для работы с рекламными роликами («анализ рекламы», «определение продукта» и т. д.) 30-60 секунд достаточно для последующей активной работы в течении 15-30 минут [2, с. 5].

Использование видео имеет ряд преимуществ по сравнению с другими средствами обучения иностранному языку: динамичность в подаче аудио-визуальной информации, возможность неоднократного просмотра эпизода, а также эмоциональное воздействие. С функциональной точки зрения, видео возможно, применять на любом этапе работы над языком. Среди функций видео выделяют: иллюстративно-

объяснительную, тренировочно-обобщающую, стимулирующую иноязычное общение, контролирующую [1, с. 33-34].

В тоже время, многие видеокурсы обладают рядом существенных недостатков, так как сборники видеопражнений строятся на эмпирической основе. При создании видеокурса следует обратить внимание на наличие объекта и субъекта, действия, музыкального фона, завязки, кульминации и развязки, а также учитывать проблемы, связанные с подбором зрительского и звукового ряда, длительность демонстрации эпизода и т. д.

В тоже время одной из задач применения видео является использование его в учебном процессе в системе других средств: учебник, компьютерная программа, раздаточный материал и т. д. Подобного рода интеграция возможна в рамках мультимедийного обучения, предполагающего комплексное применение более чем двух средств для достижения умножающего эффекта. При этом с помощью одних средств создается мотивация к изучению учебного материала, других – формируются умения и навыки, с помощью третьих – осуществляется контроль и коррекция ошибок и т. д. Комплексное использование средств обучения должно осуществляться с учетом целого ряда факторов, а именно: а) единства содержания входящих в комплекс средств; б) дидактических возможностей каждого из них; в) определенной последовательности включения средств обучения в учебный процесс; г) взаимодействия различных видов речевой деятельности; д) организационных форм работы учащихся, их индивидуальных особенностей и уровня языковой подготовки.

При использовании возможностей видео как средства обучения главная задача состоит в развитии у обучаемых речевого общения, его социальных и социолингвистических характеристик.

Таким образом, систематическое использование видеоматериалов при обучении иностранному языку людей любого возраста способствует созданию у них устойчивого интереса к изучению иностранного языка и совершенствованию речевых умений и навыков.

Литература

1. Кряхтунова, О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории: методич. пособие / О.В. Кряхтунова. – Астрахань: АГТУ, 2011. – 55 с.
2. Соловова, Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е.Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS – 2003. – № 1. – с. 2-5.
3. Сыч, О.В. Использование видео в обучении культуре иноязычного общения / О.В. Сыч // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конф., Минск, 14-15 июня 1994 г.; редколл.: П.К. Бабинская [отв. ред.] и др. – Минск: МГЛУ, 1995. – С. 74-81.

4. Фаенова, М.О. Обучение культуре общения на английском языке / М.О. Фаенова. – М.: Высшая школа, 1991. – 145 с.

Цвирко Е.И.

Белорусский государственный университет, Минск

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК ДИСЦИПЛИНА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА

В преподавании иностранного языка сегодня чтение рассматривается как технология интеллектуального развития, способ обретения культуры, посредник в общении, средство для решения жизненных проблем. Без чтения невозможно и самообразование, которое продолжается в течение всей жизни. Чтение оригинальной художественной литературы на изучаемом языке, и тем более ее аналитическое чтение, способствует развитию устной речи, обогащает словарный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивает аналитическое мышление.

Под аналитическим чтением мы понимаем чтение, включающее все действия по выявлению, интерпретации и созданию новых смыслов. Оно включает отбор важных и второстепенных фактов, ответы на вопросы и постановку вопросов, все виды свертывания информации (аннотации, рефераты, тезисы, планы, конспекты) и схематизацию текстов, оценку прочитанного и создание собственных смыслов, выражение своего мнения в различных жанрах письменных работ: в эссе, рецензии, отзыве, статье, докладе, презентации.

Процесс чтения состоит из трех фаз. Первая фаза – это восприятие текста, раскрытие его содержания, своеобразная расшифровка, когда из отдельных предложений складывается целостный смысл. Вторая фаза – интерпретация текста: объяснение, сравнение и сопоставление, анализ и обобщение, соотнесение с собственным опытом, размышление над контекстом и выводами. Третья фаза – создание своего нового смысла на основе возникающих в ответ на прочитанное чувств, мыслей, образов.

Те, кто останавливается на первой фазе чтения, читают репродуктивно, механически воспроизводят содержание, пересказывая факты и фабулу. Однако сегодня на первый план выдвигается рефлексивное чтение, требующее осмысления полученной в процессе чтения информации, ее интерпретации, оценки и создания собственных смыслов. По нашему мнению, именно этот вид чтения должен доминировать на занятиях по аналитическому чтению. Принимая во внимание вышеперечисленные требования, мы с коллегами апробируем

в своей работе составленное нами методическое пособие по аналитическому чтению для студентов-лингвистов первого курса.

Занятия по аналитическому чтению строятся на материале оригинальных художественных произведений английских и американских авторов. Характер такого материала обеспечивает благоприятные условия для успешного решения целого ряда важных методических задач: развитие навыков неподготовленной устной речи при обсуждении прочитанного, стимулирование мыслительной деятельности студентов, обучение сознательному, углубленному подходу к художественному произведению, обеспечение нравственного и эстетического воспитания.

Теоретические аспекты занятия освещают основополагающие принципы интерпретации художественного текста, поднимают вопросы содержания и формы художественного произведения, обращают внимание на существенные для его понимания детали и факты, касающиеся образности, компонентов внутренней формы, темы, идеи, способов выражения авторского сознания. Практические занятия имеют целью не только закрепление теории, но и формирование практических умений и навыков литературно-критического анализа художественного произведения.

Итак, для поэтапного ввода первокурсника в мир анализа текста очень важен подбор изучаемого материала. Поэтому в первых модулях нашего пособия представлено достаточно облегченное чтение, например, занимательные рассказы с фабульным сюжетом и интригующим развитием событий, на материале которых студенты работают с простыми лексическими тропами и в которых ставятся проблемы достаточно сложные и интересные именно для конкретного возраста и жизненного опыта.

В последующих модулях после начальной подготовительной работы естественен переход к более глубокому чтению (на уровне смысла) и анализу оригинальных текстов, где необходимо выявить психологическую мотивацию событий, поступков и высказываний в тексте, определить инвариант перевода и соотнести его с реальной ситуацией.

Система упражнений и заданий подобрана в соответствии с возрастающей сложностью анализируемых текстов, чтобы первокурсники с минимальными затратами и максимальным пониманием не только выявили бы определенное количество лексических, грамматических и стилистических особенностей читаемых текстов, но и смогли перейти к более глубокому (на уровне смысла) анализу оригинальных текстов, в которых имеется социальный

и культурный посыл. На этом этапе работа с элементами психолингвистического и литературоведческого анализа позволяет оценить взаимодействие формы и проблематики содержания и выявить художественный замысел автора.

Пособие состоит из четырех модулей: в первые два включены тексты на английском языке, подвергшиеся незначительной адаптации, а также упражнения к ним. Третий модуль содержит упражнения и задания для анализа аутентичного текста английского романа, четвертый – представлен словарем стилистических приемов и выразительных средств с этимологическими справками и дефинициями. Каждый учебный модуль содержит тесты для текущего и итогового контроля, что дает возможность студентам контролировать свои знания, навыки и умения самостоятельно.

Таким образом, вышеперечисленные компетенции формируются в процессе работы с аутентичными текстами с комплексом коммуникативных заданий, стимулирующих познавательную, творческую и самостоятельную деятельность студента на первом этапе обучения в вузе. Также необходимо отметить и важность междисциплинарных связей, принятых во внимание в представляемом пособии. На занятиях по дисциплине «Аналитическое чтение» студенты осваивают схемы анализа художественных произведений на английском языке с перспективой применения полученных навыков на семинарах по дисциплинам «Зарубежная литература» и «Современная зарубежная литература», «Стилистика», «Страноведение», «Регионоведение».

Шаповалова А.Ф., Гончарик А.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД»

В современном переводоведении принято считать аксиомой положение о том, что неотъемлемой и очень важной составляющей обучения переводу является предпереводческий анализ текста (ПАТ). В свете переводческих задач мы понимаем, что знание основ ПАТ, развитие умений и навыков анализа и интерпретации иноязычного текста будут способствовать формированию рецептивной компетенции переводчика и необходимы для того, чтобы содержащаяся в тексте оригинала информация была быстро и качественно декодирована. Однако в большинстве предлагаемых для учебного процесса пособий нет конкретных указаний, как этот анализ следует проводить. В суще-

ствующей практике подготовки лингвистов-переводчиков ПАТ нередко подменяется анализом лексико-грамматических трудностей перевода или филологическим анализом. Цель данной статьи – рассмотрение основных компонентов содержания обучения ПАТ в рамках дисциплины «Письменный перевод».

По мнению М.П. Брандес, «общие принципы предпереводческого анализа позволяют сделать текст в смысле его структуры и языка обозримым, очерчивают контуры коммуникативной, т. е. смысловой организации текста, помогают усвоить, что главная трудность перевода – передача смысла во всем его объеме» [3, с. 5]. ПАТ направляет внимание переводчика на наиболее значимые аспекты коммуникативной и предметной ситуации исходного текста, очерчивает круг его характерных признаков. Поскольку эти характерные признаки и определяют специфику перевода текста той или иной коммуникативной направленности, студенты-переводчики должны иметь о них представление еще до того, как приступают собственно к переводу.

Главной проблемой методики ПАТ становится выяснение вопроса о том, какие же «общие принципы предпереводческого анализа» более всего отвечают природе переводимого текста и по возможности упрощают анализ текста.

Еще в начале нынешнего столетия В.Н. Комиссаров, который всецело признавал необходимость анализа текста до начала работы над текстом перевода, предложил комплексную методику обучения ПАТ: с одной стороны, перед студентами «может быть поставлена задача» оценить некоторый ряд факторов текста, важных для определения переводческой стратегии; а с другой стороны, студентам предлагается обсудить проблемы, связанные с наличием в тексте переводческих трудностей [4, с. 375-380]. По мнению В.Н. Комиссарова, при выборе переводческой стратегии следует учитывать три основных фактора: 1) тип переводимого текста; 2) цель перевода; и 3) характер рецептора, для которого предназначен перевод [4, с. 346-358]. Определение типа переводимого текста – это главное, к чему должен стремиться переводчик. При этом принимается во внимание: 1) различие между художественными и информативными текстами; 2) функция текста, связанная с характером оригинала (ориентированность оригинала и перевода на форму (художественные тексты), содержание (деловые, научно-технические тексты) или воздействие (рекламные тексты)); 3) отличие «явных» переводов (публикуются с указанием оригинала) от «скрытых» переводов (публикуются без ссылки на иноязычный оригинал) определяет приоритеты в переводе – близость к оригиналу,

или способность текста перевода выполнять свою информативную функцию.

Переводческая ситуация также может зависеть от какой-либо иной цели (коммерческой, политической и т. п.), лингвистических и фоновых знаний рецептора и потребовать от переводчика прагматической адаптации текста. В результате такого анализа можно определить доминанты перевода – основные признаки текста оригинала, на которые следует обращать внимание при переводе в первую очередь: перевод терминологии, передачу образности, сохранение элементов формы и т. д. В целом, методику В.Н. Комиссарова можно назвать основополагающей. Однако ограниченное количество заданных для анализа параметров текста не позволяет оценить все разнообразие текстовых жанров в сфере письменного перевода.

Особого внимания заслуживает более подробная схема ПАТ, разработанная И.С. Алексеевой. И.С. Алексеева считает, что главная задача ПАТ – определить значимые текстовые признаки, которые «входят в инвариант при переводе (т. е. черты, которые обязательно нужно передать, и черты, которыми при переводе можно пожертвовать)» [1, с. 138]. И.С. Алексеева выделяет в схеме анализа текста четыре параметра: 1) *внешние данные* о тексте (автор, время создания и публикации текста, из какого глобального текста изъят текст (книга, интернет-сайт, журнал или газета, фактический источник текста (фирма, редколлегия) и реципиент); 2) *виды информации* в тексте (когнитивная, оперативная, эмоциональная, эстетическая), ее плотность; 3) *коммуникативное задание* текста (сообщить, убедить, наладить контакт, доставить эстетическое удовольствие и т.д.); 4) *тип* текста / речевой жанр [1, с. 324-332; 2 с. 149-157]. Главное для переводчика – определение типа текста, при этом принимаются во внимание все остальные параметры.

Внешние данные о тексте могут помочь переводчику определиться с типом текста и прогнозировать необходимость исторической стилизации, передачи черт индивидуального стиля, прагматической адаптации будущего переводного текста.

Виды информации, передаваемой в тексте, имеют в своем распоряжении достаточно определенный, стандартно оформленный, хорошо опознаваемый набор средств: когнитивная информация – термины, словесная и цифровая прецизионная информация (имена собственные, названия и наименования, цифры, даты и другие компоненты знаковых систем), клише (штампы), аббревиатуры и другие сокращения, общенаучная лексика, абстрактная лексика; оперативная информация – все формы глагольного императива, модальность,

лексические усилители-интенсификаторы («*всегда*», «*никогда*», «*обязательно*»); эмоциональная информация – модальность, эмоционально окрашенная лексика, образные средства, цитаты и аллюзии, эмоциональный синтаксис; эстетическая информация – средства, созданные творческой индивидуальностью автора текста (авторские метафоры и эпитеты, аллитерация, игра слов, значительное отклонение порядка слов от нормы, повторы). В основном, тексты специализируются на одном определенном виде информации: научный текст – передача когнитивной информации, публицистический – передача эмоциональной информации, художественный – передача эстетической информации. Однако в тексте могут присутствовать разные виды информации, представленные в стертom, предельно формализованном облике.

Коммуникативное задание устанавливается, исходя из вида / видов информации в тексте: коммуникативное задание научного текста – сообщение новых сведений в данной области знания (когнитивная информация); коммуникативное задание текста рекламы – сообщить новые сведения, убедить в необходимости покупки и доставить эстетическое удовольствие (когнитивная, эмоциональная, эстетическая информация); коммуникативное задание текста инструкции – сообщение сведений и предписание действий (когнитивная, оперативная информация).

Определение типа текста – завершающий этап анализа, в ходе которого учитываются все составляющие ПАТ. Речевые жанры с преобладанием когнитивной информации – информативные тексты (научные, научно-популярные, научно-учебные, философские тексты, документы и деловые письма, и т. д.). Речевые жанры с преобладанием оперативной информации – императивные тексты (законодательные тексты, тексты религиозного характера (проповеди), инструкции, рецепты и т. д.). Речевые жанры, содержащие эмоциональную информацию – оценочные тексты (рекламные тексты, публичные речи, беллетристика и т. д.). Речевые жанры, содержащие эстетическую информацию – художественные (художественные тексты, эссе и т. д.). Представленные И.С. Алексеевой четыре типа речевых жанров не исчерпывают всех коммуникативных задач, осуществляемых в речи – встречаются информативно-императивные, информативные императивно-оценочные, императивно-оценочные речевые жанры. Например, в текстах рекламы доминирует эмоциональная информация, но ядром коммуникативного задания является побуждение [1, с. 264-321; 2, с. 165-262].

Когда принадлежность текста к речевому жанру установлена, можно сделать окончательные выводы о доминантах перевода, обеспечивающих инвариантность текста, т.е. его соответствие подлиннику, ведущих единицах перевода, наиболее распространенных видах соответствий и необходимости адекватных замен. При переводе научного и технического текстов доминантами перевода будут все средства, обеспечивающие объективность, логичность и компактность изложения; доминантами перевода инструкции будут те средства, которые обеспечивают объективность изложения и его предписывающий характер; доминантами перевода текста делового письма будут языковые средства, обеспечивающие конструктивный контакт и передачу объективной информации; доминантами перевода публицистического текста являются средства, отражающие его коммуникативное задание – сообщить новые сведения, навязав их определенную оценку. Если в тексте доминирует когнитивная информация, то обилие терминов и других элементов, лишенных эмоциональной окраски и не зависящих от контекста, потребует при переводе опоры на словарь: наиболее распространенным видом соответствий будет однозначный эквивалент, на втором месте – вариантное соответствие с равноправной вариативностью. Если в тексте доминирует эмоциональная информация, т.е. обилие элементов с эмоционально-оценочной коннотацией, зависящих от контекста, то роль словаря практически минимальна, придется подбирать нужные варианты соответствия и производить трансформации. Особенно сложно переводить тексты, в которых доминирует эстетическая информация [2, с. 165-262].

Описанная И.С.Алексеевой схема ПАТ и ее транслатологическая классификация текстов призваны помочь переводчику в выборе стратегии перевода конкретного текста. И хотя И.А. Алексеева не дает рекомендации о том, как выявлять параметры каждого типа текста, равно как и не регламентирует последовательность анализа, можно согласиться с автором данной концепции в том, что «тактика анализа – дело преподавательской техники» [2, с. 164-165].

Для более полного понимания процедуры выявления параметров текста мы рекомендуем обратиться к концепции М.П. Брандес, которая акцентирует внимание на важность соотнесения типа текста с тем, «в каком речевом жанре выполнен текст и в каком функциональном стиле этот текст существует» [3, с. 3]. Автор дифференцирует речевые жанры по функционально-стилистическому признаку (официально-деловой стиль, научно-технический, газетно-публицистический, художественный, стиль обиходного общения) и описывает их типовые

лингвистические характеристики [3, с. 30-100]. Процедура выявления этих признаков в том или ином тексте такая: 1) внимательно и многократно прочитать текст, чтобы выявить его общие жанрово-стилевые особенности; 2) установить внутреннюю структуру способа коммуникации в тексте; 3) проанализировать конкретный язык текста [3, с. 4-5]. Знание правил и традиций создания текста того или иного речевого жанра и на языке оригинала, и на языке перевода, а также умение пользоваться ими как нормами в процессе перевода позволяют переводчику адекватно перевести текст.

ПАТ является сложным, комплексным умением, которое необходимо формировать посредством специально организованного обучения. Ключевыми установками для преподавателей, планирующих использование методики обучения ПАТ, являются следующие: 1) на первых занятиях по переводу студенты получают домашнее задание перевести несложный текст, ничего в нем не анализируя; 2) на следующем занятии преподаватель демонстрирует ход анализа и его необходимость на материале удачных переводов, выполненных студентами, при этом широко привлекает ошибки студентов, которых можно было бы избежать [2, с. 146-147]; 3) в дальнейшем ПАТ применяется систематически ко всем текстам; 4) с учетом «прикладного характера» ПАТ время, отведенное на анализ текста, должно быть регламентировано и по мере освоения методики ПАТ сокращаться до 5-10 минут [2, с. 146, с. 157]; 5) ход и содержание анализа допускается варьировать, в зависимости от переводческой ситуации; 6) на завершающем этапе ПАТ можно обсудить проблемы, связанные с наличием в тексте переводческих трудностей (лексических, грамматических, стилистических); 6) текст – это цель, объект и результат обучения письменному переводу, поэтому предлагаемые текстовые материалы должны быть разнообразны по жанру и тематике.

Подводя итог всему сказанному, мы можем сделать вывод о том, что ПАТ как составляющая переводческого процесса не имеет строгих очертаний и единообразной композиции, однако он строится на общих принципах, которые позволяют предвосхитить структуру и язык будущего переводного текста, очертить контуры его коммуникативной направленности, переосмыслить все виды информации текста. Все это с самого начала формирует инвариантность будущего переводного текста и делает возможным логичный переход к собственно его переводу. Многолетняя практика обучения письменному переводу на кафедре теории и практики перевода факультета социокультурных коммуникаций БГУ показывает, что успешная реализация методики

обучения ПАТ обеспечивает высокое качество переводов, выполняемых студентами.

Литература

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие / И.С. Алексеева. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Алексеева, И.С. Профессиональное обучение переводчика: Учеб. пособие / И.С. Алексеева. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с.
3. Брандес, М.П. Предпереводческий анализ текста: Учеб. пособие / М.П. Брандес, В.И. Проворов. – 3-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
4. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.

Шкурская Н. М.

Белорусский государственный университет, Минск

ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОЭС

Одним из важнейших принципов создания электронных курсов (учебников) является принцип представления учебного материала в гипертекстовой форме.

Впервые термин «гипертекст» был введен в 1965 г. Т. Нельсоном при описании своей системы Xanadu – системы визуализации «параллельных документов». И тогда была впервые продемонстрирована возможность представлять ссылки и связи наглядно. Сейчас под гипертекстом принято понимать текст, содержащий ключевые слова-ссылки (гиперссылки) на другие источники информации (фрагменты текстов, словарь терминов, понятий и определений, персоналии, хрестоматийные статьи, литературу, электронные библиотеки, иллюстративный материал, образовательные сайты в Интернете и другие вспомогательные учебные материалы) [2, с. 72].

Однако сама по себе ссылка не дает непосредственного доступа к требуемому ресурсу, более того, информации, находящейся в тексте ссылки, может оказаться недостаточно для такого доступа. Ссылка – это лишь определенное указание на адрес ресурса в Интернете. И если, например, расположение документа будет изменено, либо он будет вообще удален с сайта, ссылка приведет в «никуда» – добраться до документа с ее помощью будет невозможно. Точно так же наличие ссылки не означает, что искомая информация предоставляется любому желающему: возможно, владелец сайта, на котором размещен ресурс, ограничил доступ к нему и потребует подтверждения прав доступа

путем введения пароля. Это необходимо учитывать, создавая систему гиперссылок дистанционного курса.

Различают также такое понятие как гипермедиа, которое синтезирует понятия гипертекста и мультимедиа. В этом случае объектами гиперссылок могут быть не только тексты, но и графические иллюстрации, анимации, аудио- и видеофрагменты, которые, в свою очередь, имеют определенную классификацию.

Так, А.И. Башмаков и И.А. Башмаков классифицируют графические компоненты по следующим аспектам:

- по способу формирования изображения: *матричные* (представляющие собой двумерный растр пикселей), *векторные* (образованные совокупностью векторных графических примитивов) и *функциональные* (построенные с помощью графических средств приложения);
- по характеру изображения: *условные* (1. рисунки и схемы с четкими контурами и ограниченным числом цветов; 2. иллюстрации ПИ (тексты, пиктограммы); 3. рисунки и схемы с регулярными цветовыми переходами); *реалистичные* матричные изображения, полученные путем перевода в цифровое представление фотографий и *синтезированные*, т. е. построенные с помощью средств геометрического моделирования;
- по цветовому разрешению: монохромные, с индексированными цветами, представленные в оттенках серого и полноцветные [1, с. 177-181].

Видео компоненты и анимация в соответствии с авторами данной классификации подразделяются по характеру изображений на видео-компоненты, содержащие реалистичные изображения, и анимацию, которая содержит условные и синтезированные изображения. А по динамичности изображения данные компоненты подразумевают показ слайдов, демонстрацию фаз процесса, демонстрацию процесса, не обладающего высокой динамикой, и видеоклип [1, с. 211].

Интерактивные трехмерные представления в соответствии с использованием геометрических моделей могут включать компоненты, образованные фиксированными множествами взаимосвязанных видов (в зависимости от характера связей между видами: 1) панорамы виртуальной реальности; 2) объекты виртуальной реальности), и компоненты, основанные на геометрических моделях, позволяющих динамически синтезировать изображение (по технологии построения моделей: 1) использующие геометрические модели, сформированные с помощью трехмерных графических редакторов;

2) использующие геометрические модели, автоматически сформированные по изображениям реальных объектов) [1, с. 224-231].

Однако, хотя гипертекст начинает приобретать все большую популярность среди пользователей благодаря легкому переходу от одного источника информации к другому, не всеми выше перечисленными формами и компонентами программного продукта (особенно интерактивными трехмерными представлениями, а, в частности, и некоторыми формами графики и анимации) достаточно легко пользоваться, и не всегда они понятны пользователю. Некоторые проблемы могут возникать из-за необходимости установки необходимых драйверов, кодеков, специальных плат.

Литература

1. Башмаков, А.И., Башмаков, И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Филин, 2003. – 613 с.
2. Беляев, М.И. Принцип реализации структуры гипертекста – один из основных принципов создания электронных учебников / М.И. Беляев // Вестн. РУДН. Сер. Информатизация образования. – 2012. – № 3. – С. 71-82.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1 ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИСКУРСА	3
<i>Василина В.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ БЛАГОДАРНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ	3
<i>Гильманова А.Н.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ВЕДЕНИЯ ДИСКУРСА В ИНТЕРНЕТ ИЗДАНИИ	6
<i>Зинина О.А.</i> СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛИТКОРРЕКТНЫХ ЭВФЕМИЗМОВ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	9
<i>Клэстер А.М.</i> ПОФРАГМЕНТНОЕ РАССМОТРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА	12
<i>Лапунова О.В.</i> ПОЛИФОНИЧНОСТЬ ФРАНЦУЗСКОГО НОВОСТНОГО ТЕЛЕВИЗИОННОГО БЛОКА	15
<i>Левонюк Л.Е.</i> ДИСКУРС КАК АКТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАМЕРЕНИЙ, ВЫРАЖЕННЫХ В ТЕКСТЕ, В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ	18
<i>Миронова Н.И.</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ РЕАКЦИИ НА РАЗНЫЕ КОНФЛИКТОГЕНЫ	21
<i>Піваварчык Т.А.</i> ПЕРАКЛЮЧЭННЕ КОДАЎ У ПОЛІЛІНГВАЛЬ- НАЙ ПРАСТОРЫ СУЧАСНАЙ РАЁННАЙ ГАЗЕТЫ	24
<i>Рябова А.Е.</i> БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ	28
<i>Уланович О.И.</i> КОГНИТИВНО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АМЕРИКАНСКОГО ИНАУГУРАЦИОННОГО ДИСКУРСА	32
<i>Филиппова Е.В.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПУБЛИЧНОГО ДИСКУРСА КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВИДА ОБЩЕНИЯ	39
<i>Ярош А.С.</i> НЕГАТИВНАЯ ВЕЖЛИВОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ	42
<i>Яхина Д.И.</i> ОБРАЗНАЯ ОЦЕНКА МАНЕРЫ РЕЧИ ЧЕЛОВЕКА В СФЕРЕ ОБЫДЕННОГО ОБЩЕНИЯ (на материале метафор и сравнений)	44

РАЗДЕЛ 2 ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ	47
<i>Гурдуз А.И.</i> КОНЦЕПТ ВОДЫ В РОМАНЕ ЕЛЕНЫ ПЕЧЕРНОЙ «КРУГИ НА ВОДЕ»	47
<i>Дичковская Е.А.</i> SOME NOTES FOR LITERATURE STUDY GUIDE TO THE NOVEL <i>THE CATCHER IN THE RYE</i> BY J.D. SALINGER	50
<i>Иванова В.М.</i> ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ПОЭЗИИ С. ДЭЙ-ЛЬЮИСА	54
<i>Луценко Т.Л.</i> ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ НОННА ИЗ ПАНОПОЛЯ В «ПАРАФРАЗЕ ЕВАНГЕЛИЯ ОТ ИОАННА» (вербально-семантический уровень: фонетика)	57
<i>Минина В.Г.</i> СИМВОЛ ДОМА В ТВОРЧЕСТВЕ КАДЗУО ИСИГУРО	60
<i>Орел А.Л.</i> КОНТРАСТ КАК СПОСОБ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЖЕНСТВЕННОСТИ	63
<i>Петлицкая В.П.</i> ЛИТЕРАТУРНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГОТИЧЕСКОГО РОМАНА	66
<i>Половцев Д.О.</i> ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО НА СТРАНИЦАХ АЛЬМАНАХА «МОНОЛОГ. СВОБОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО»	70
<i>Пятачков Ю.С.</i> ТЕОСОФСКИЕ ИНТЕНЦИИ В ПОЭТИКО- ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Ф.И. ТЮТЧЕВА И Э.Э. ДИКИНСОН	74
<i>Сергиевич Е.Г.</i> СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ОБЩЕСТВО ПОТРЕБЛЕНИЯ» В РОМАНЕ ЧАКА ПАЛАНИКА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ»	78
<i>Уланович О.И., Воеводина Е.А.</i> КЛАССИКА ЖАНРА И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИННОВАЦИЯ В НЕОГОТИЧЕСКОМ РОМАНЕ К. ПРИСТА «ПРЕСТИЖ»	81
РАЗДЕЛ 3 ТЕОРИЯ И МАСТЕРСТВО ПЕРЕВОДА	89
<i>Абаева Е.С.</i> СУБЪЕКТИВНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ ЮМОРА КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	89
<i>Давыдова С.А., Шкрабо О.Н.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ПОЭЗИИ	91
<i>Занковец О.В.</i> СИНТАКСИЧЕСКОЕ УПОДОБЛЕНИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ	94

Значенок В.С., Бобрик А.И. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА	98
Каримова В.О. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	101
Кондратенко Т.Л. ДОМИНАНТЫ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА .	104
Никитина Н.Е. К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ ПРИ АВТОРСКОМ ПЕРЕВОДЕ	107
Митюкова Е.А. РОЛЬ ЛАТИНСКИХ ДЕРИВАТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ БУХГАЛТЕРСКИХ ТЕКСТОВ (на материале английского языка)	110
Рэсавуцкая М.С., Мароз С.С. КОМПЛЕКСНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ У КАНТАКСЕ ПРОСТАГА СКАЗА ПРЫ ПЕРАКЛАДЗЕ МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ	113
Сардарова А.А. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕРЕВОДА	116
Тарлюк Е.С. СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРЕВОД НЕОЛОГИЗМОВ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	118
РАЗДЕЛ 4 СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	122
Брагарник-Станкевич О.С. ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ	122
Буденис О.Г. ПАРАДИГМЫ ПРЕДЛОЖНЫХ СОЧЕТАНИЙ С БАЗОВЫМ КОМПОНЕНТОМ ОБЛАСТЬ	125
Букаева Е.В. ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИТНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	128
Вертейко Е.Е. ОСОБЕННОСТИ МУЖСКОГО КАТОЛИЧЕСКОГО ИМЕННИКА БРЕСТА В МЕЖВОЕННОЕ 20-ЛЕТИЕ	130
Воробьева С.В. СПОСОБЫ ФИКСАЦИИ ОЦЕНКИ В СЛОВАРЯХ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (на материале имен существительных)	133

<i>Добропольская Д.А.</i> КОГНИТИВНАЯ ПАРАДИГМА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	136
<i>Мароз С.С., Ржасвуцкая М.С.</i> КАНСТРУКЦЫЇ З ДАВАЛЬНЫМ ПРЫЙМЕННЫМ СА ЗНАЧЭННЕМ ПАСЕСІЎНАСЦІ: СЕМАНТЫКА І СТРУКТУРА	139
<i>Перова С.В.</i> ЗООКОМПОНЕНТ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ КАК ПРОЕКЦИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА	142
<i>Рабцевич В.Ю., Галай О.М.</i> DER BEGRIFF “BEHINDERTER” IM DEUTSCHEN UND SEINE RUSSISCHEN ENTSPRECHUNGEN	145
<i>Сунь Юань</i> ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ КИТАЙСКИХ ЛИНГВИСТОВ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ	148
<i>Торжок А.Г.</i> СИТУАТИВНАЯ ИНВЕРСИЯ МЕСТОИМЕНІЙ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ	151
<i>Церлюкевич В.К.</i> К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И СУЩНОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ	154
<i>Черкас М.А.</i> DIE ADJEKTIVDEKLINATION UND IHRE DIDAKTISCHEN PROBLEME	158
<i>Шнякина Н.Ю.</i> О ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОМПОНЕНТОВ СИТУАЦИИ ПОЗНАНИЯ ЗАПАХА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (инструмент познания)	161
<i>Янковская С.А.</i> ОБРАЗОВАНИЕ ЛОКАТИВНЫХ СУБСТАНТИВОВ С ЧСЗ ‘ТАМ, ГДЕ ЖИВЕТ ...’ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ	164
РАЗДЕЛ 5 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ	168
<i>Бобылева Л.И.</i> ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ	168
<i>Бруцкая Н.И.</i> ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИТАЛЬЯНСКОМУ) НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	171

Бушев А.Б. ЯЗЫК СМЕЕТСЯ	174
Воробьева О.И. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	176
Гончарик А.В., Шаповалова А.Ф. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	180
Донскова Л.А. СПОСОБНОСТЬ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА	183
Зайцева В.А. TEACHING AMERICAN ENGLISH IN THE FRAMEWORK OF CULTURE PARADIGM	186
Зеленовская А.В., Трофименко С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	190
Зубовская Н.К., Смирнова Н.М., Ковзан И.И. DIALOGISCHES UND MONOLOGISCHES SPRECHEN – EINE WICHTIGE ZIELFÄHIGKEIT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	193
Корякова Е.В. ПОДГОТОВКА АУТЕНТИЧНОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	196
Крауле Т.П., Макарова Е.В. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ	200
Макарова Е.В., Крауле Т.П. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ	203
Сокеркина О.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	206
Сташуленок А.С. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ И СПОСОБНЫМИ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	208

Фисюк А.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ	210
Цвирко Е.И. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК ДИСЦИПЛИНА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА	213
Шаповалова А.Ф., Гончарик А.В. ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД»	215
Шкурская Н.М. ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОЭС	221

Научное издание

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ
И ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ**

Сборник материалов
международной научно-практической конференции

Минск, 23 – 24 октября 2015 г.

Ответственный за выпуск

Подписано в печать Формат..... Бумага офсетная.

Гарнитура Times. Печать Riso.

Усл. печ. л..... Тираж Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение: Учреждение образования
«Белорусский государственный университет»